

## منجز "المقول" وأثره في ممارسة "قول" الخطاب التعليمي: مقاربة لسانية

الجمعي محمود بولعراش

أستاذ اللسانيات التطبيقية المشارك بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بالرياض/ المملكة العربية السعودية

boulaares.d@live.fr

تاريخ نشر البحث: / / 2021

تاريخ قبول النشر: 2021/10/ 12

تاريخ استلام البحث: 2021/9/19

## المستخلص:

لم يكن تناول الباحثين في تحليلاتهم للخطاب التعليمي مستفيضا، بل كان نادرا حسب بحثنا، إذ كان عاجزا عن تجاوز قصور التحليل اللساني وآلياته أو التحليل الموضوعاتي له في التربويات، ومع وصول البحث اللساني في تقاربه المنهجي وتكامله المعرفي، ومع تطور النظرية التداولية، خاصة في الجانب الحجاجي المدمج، أصبح من الممكن تأويل الخطاب اجتماعيا، ولاسيما في جانب تحليل الممارسات الاجتماعية في تلفظ الخطاب، وبذلك أعطي استحقا كاملا إلى تجسيد الخطاب وفي تلفظه، وتعدى مرحلة التنميط النصي إلى فعالية الأحداث الكلامية، وهذا البحث يحاول تسليط الضوء على كيفية التعامل مع جانب الممارسة لسانية، بتوسيع بعض مفاهيمه، وربطه بالجانب التعليمي التربوي، وإلى إعطاء وظيفة جديدة لهذا التحليل، وهو اسهامه في بناء المعنى، وبالتالي المعارف، بإثارة الجانب التفكيرى وآلياته الحجاجية، وفي كيفية ممارسة الكلام وأثره عند المتكلمين، وخلص البحث إلى أن البحث المعاصر لابد أن يدرج التقارب المنهجي البيئي للعلوم في تحليل الجانب الاجتماعي للخطاب، والتخلي عن تحليل الأنماط الصورية، وكذا التخلي عن التوقع الداخلي، والتوجه إلى جانب أنفع عمليا في تجاوز التفسير الدلالي إلى التأويل المعنوي، وهو ما نطرحه في هذا البحث.

الكلمات الدالة: منجز، "المقول"، أثر الممارسة، "قول"، الخطاب التعليمي، مقاربة، اللسانية

## A Linguistic Approach to Speech as a Product and a Process in Relation to the Educational Discourse

Jemai Boulaares

Associate Professor of Applied Linguistics at the Institute of Arabic Linguistics - King Saud University in Riyadh - Saudi Arabia

## Abstract:

The researchers' analysis of the educational discourse was not extensive, but was rare according to our research, as it was unable to overcome the shortcomings of linguistic analysis and its mechanisms or thematic analysis of it in pedagogy. With the arrival of linguistic research in its methodological convergence and cognitive integration, and with the development of deliberative theory, especially in the aspect The combined argumentative, it became possible to interpret the discourse socially, especially in the aspect of analyzing social practices in the pronunciation of the discourse, and thus gave full entitlement to the embodiment of the discourse and its pronunciation, and transcending the stage of textual profiling to the effectiveness of verbal events, and this research attempts to shed light on how to deal with the aspect of practice. Linguistically, by expanding some of its concepts, linking it to the educational aspect, and giving a new function to this analysis, which is its contribution to building meaning, and consequently knowledge, by raising the intellectual aspect and its argumentative mechanisms, and how to practice speech and its

impact on the speakers, and the research concluded that contemporary research must include The inter-methodological convergence of sciences in analyzing the social aspect of the discourse, abandoning the analysis of formal patterns, as well as abandoning the inner recluse, and heading to a more practical side that By transcending the semantic interpretation to the interpretation of the meaning, which is what we present in this research.

**Keywords:** The achievement, "the saying", impact of the practice, "say", educational discourse, Approach, linguistic

### المقدمة:

تعطينا ما توصلت إليه النظريات المعاصرة في تطبيقاتها مفاهيم جديدة للغة، وخاصة فيما يتعلق بممارساتها، مثل ما قامت به أبحاث كل من Ducrot [O] و Anscombe [J.C] و Barbier [J.M] و Galatanu [O] و Kleiber [G] و Rastier [F] و Recanati [F] و Sperber [D] المستوحاة من أعمال الأفعال اللغوية لـ Searle [J.R]، من حيث تلاقي العلوم التربوية باللغوية وخاصة التداولية المدمجة، التي تجاوزت الحاجج المنطقي الرياضي المبني على العلاقات الصورية والبنوية والهيكلية الشكلية، وكذلك الحاجج البلاغي الجديد المبني على الصورة النمطية؛ إلى الحاجج القولاني الاقتضائي، وإن تحدثت الدلالة القائمة على التفسير إلى التأويل القائم على المعنى، والتي تنورت بها التداوليات المدمجة إلى تفسير الإمكانيات غير المحدودة لمعنى المنمطات النصية الخطابية [مدونات المقول] .

إن الترميمات التي تظهر غالباً على شكل الإيديوم أو العبارات الاصطلاحية أو المتكلمات وما يطلق عليها بالمسكوكات، أو في النصوص المسجلة والمنطوقة، التي تتأتى من خلال التعليم الذي يعتمد المحاكاة ثبت أنها محركات لا تفيد في مواجهة المواقف اللغوية الحياتية والسلوكية والنفسية التعبيرية في الإنتاج اللغوي وفي المحادثات المتجددة وغير النهائية، ولا تفيد فيها المحاكاة شيئاً، وإن كنا نحكم عليها بأشكال من التقويم والتقييم وللأنموذج التواصل، لكون المتكلم لا يصدر تلفظياته الخطابية على شكل بنية، وإنما ندرك وتتدفق في كليتها على شكل شفرات وعلامات وأنواع من الرموز تصاحبها متلازمات جسمية وإشارية وصوتية، وأخرى أسلوبية فردية خاصة في توليف السلاسل التعبيرية، ويجسدها قول ملفوظ بنية الوحدات اللسانية في تعدد صوتي ومفاهيمي، حسب طريقة قولها وممارستها وتلقيها، وهو ما يطلق عليه عند النزعة الجديدة للتداولية بفعل "القول" وخاصة عند Ducrot [O] و Anscombe [J.C]. وهو ما يتيح لهذه الرؤية كذلك مسيرة ركب العلوم التربوية التي تجاوزت التعليم بالمهام إلى التعليم العاملي الذي يركز أساساً على المتعلم، الذي يفترض فيه في تعلم اللغة كفاية لغوية كونية في بناء القصد، ومن ثم اكمال بناء معنى الخطاب. لكنها تختلف اختلافاً كبيراً عن البنية التي يتكلم بها النص النمط الذي هو أحد أصواتها، حيث تخضع لعوامل سياقية داخلية وخارجية وما يصاحبها من متلازمات مثل السن والأيدولوجيا والمحيط والشوائب النفسية والثقافية والفيزيائية... وغيرها مما أشار إليه الباحثون في هذا المجال بالأطر القصدية. ومن هنا فمفهوم اللغة يتجاوز القوالب اللسانية والسيمائية إلى التفاعلية التي تركز على الممارسة اللغوية للأنماط اللغوية، لأنها تعطينا إمكانيات حاجية لا محدودة، وهو الأمر الذي تفسره اختلاف

المعارف وبنائها [شروحاتها وتفسيراتها وطريقة الحجاج فيها التي يمارسها المعلم على المتعلم]، ولأنه لا يوجد شيء يسمى معارف محضة منفكة عن اللغة، فهي تتشكل لما تتشكل اللغة فمثلها مثل اللغة، لكونها تفكيراً وطريقة في التعبير والإقناع والتأثير، ومن ثم فلا شيء يسمى علماً ثابتاً لكونه طريقة للإقناع وفن في الحجاج، ولهذا تتغير المحتويات وطرق التفكير لتغير طرق ممارساتها اللغوية وتفسيراتها، ومن ثم تأوّلها في المستوى البلاغي وتتبدّل بذلك أحد واجهات المعنى الذي هو معرفة مبدئية عند المتكلمين، الذي هو مجرد، ويتشكل بصورة لا نهائية عكس الدلالة المقيدة بالنمط. إن هذا التفكير في شحن المتلقي ببطارية لغوية لا تنفذ، بل تشحن من طرق تفاعلها مع المواقف الجديدة للمؤسسة الاجتماعية، هو ما يتفرد به الفرد وجيله في أسلوبهم التعبيري الكلامي أو التنفيذي وفي المنجز كذلك.

ونعطي مثلاً لتوضيح فكرة تعليم اللغة بتفعيل "المقول" ممارسة في "القول" في اكتساب فهم المقروء: فالمعلم يمارس قراءة النص بمصاحباته التعبيرية المتنوعة التي تعطي للمتعلم إمكانيات تأويلية حسب ميكانيزماته الحجاجية، التي تتركز ليس فقط في التفكير البنوي، وفي تفعيل النص بمراعاة الروابط والتناسق النصي والانسجام الخطابي، وإنما بمعطي الممارسة القولية يكون لها دور آخر في إعادة تشكيل النصي عند المتعلم، وذلك فيما يمارسه المعلم من خلال التكرار والإحالة والحذف والوصل... وما إلى ذلك من الآليات الحجاجية، التي تقول أن النص يشكل علامة منجزة ومنفذة في أحد خياراته. وللمتعلم كذلك دور في تلقي النص وإدراكه وتشكيل صورته المفاهيمية وطرق إقناعه والتأثير فيه، إذ يغذيه بآلياته وطاقاته الخاصة أو ما يطلق عليه بالقصدية المستمدة التي تؤثر في الوعي أو القصدية الداخلية، التي تتلقى هذا النص في إطاره التداولي من المعلم، الذي يحاول إقناعه والتأثير فيه بآليات الأفعال اللغوية حتى يصل إلى الإثباتات والحقائق والمنجزات والتعابير والتوجيهات والوعديات والإعلانات عموماً. وهذا كله بفعل "القول" أو المتضمن فيه أو الناتج عنه بالأفعال التلفظية [الصوتية والتركيبية] وبالأفعال القضوية وبالأفعال التأثيرية وبالأفعال الإنجازية.

هذا إذا مثلنا للمستوى الإدراكي، فما بالك بالإنتاج الكلامي في المواقف غير النهائية للاستعمالات اللغوية وتداول المنجزات، حيث لا تسعف -بالتأكيد- المنمطات المنجزة والقوالب اللسانية، وهنا ندرك دور طريقة إقناع المتعلم والتأثير فيه لغوياً بوساطة الأفعال اللغوية، وخاصة فعل "القول" وطرق إنجازها وأوجه وأشكال تلفظها خطابياً للوحدات اللسانية مع مصاحباتها، حيث نراعي المعطيات المقامية والإمكانيات المعنوية والطاقات الفردية للمتلقى المتعلم: اللغوية والذهنية وطرقة في بناء التصور، هذا إذا استطعنا أن نقلص الفجوات التعليمية كقاعة الدرس وممارسة الحجاجيات بين الأقران من جهة، وبين المعلم والمتعلم من جهة، وفي النص وقنواته وشفراته وطرق بناء التصور والصورة الذهنية عند المعلم والمتعلم في ظروفها التاريخية [الدياكرونية] والآنية [السيكرونية] من جهة أخرى.

وإلى هذا الحد نستطيع أن نصل إلى إشكالية البحث وهو كيف نستهدف الكفايات اللغوية من خلال هذه الرؤية التداولية المدمجة، الآتية من أفكار التداوليين اللسانيين المعاصرين المطورين لفكرة التداولية الكلاسيكية، التي مرت هي كذلك بمراحل حتى تنضج كما سيناقشه البحث، والتي تركز على فعل "القول" في "المقول"، التي

استطاعت تفسير الشرح الحاصل بين المعارف أو المرجعيات، التي تركز عليها مقاربات العلوم التربوية، والمقاربات اللسانية الشكلية الهيكلية، وبين الممارسات أو التمثلات الذهنية والشعبوية، التي تصر عليها العلوم اللغوية التداولية الحديثة ونظرياتها. وفي هذا التقارب البيني لابد من ضبط مفاهيم العملية التعليمية التعلمية أو الخطاب التعليمي وخاصة الخطاب التعليمي للغات، وهنا تبرز إشكالات مقارنة هذا الخطاب من خلال ما مهدنا له، وحيث أن تعليم اللغة العربية في هذا الإطار التداولي تعلمًا وتعليمًا أعطى نتاجًا باهرًا في امتلاك ناصية اللغة كفاية. وهذا البحث هو كذلك محاجة لإقناع من يمارس الخطاب التعليمي للغات بهذه الرؤية وي طرح أهم التقارب البيني بين العلوم التربوية والعلوم اللغوية والفرق المنهجي في المعالجة، كما سنركز على المعالجة اللغوية من حيث توضيح مفاهيم التأويل الموضوعي وبناء معنى الخطاب التعليمي والتحليل اللساني لمدوناته النمطية في حلته التداولية المعاصرة، وسنقف على حقيقة أثر "المقول" على "القول" في هذا الخطاب من حيث تلفظه وآثاره السيميائية، ومناقشة قواعد فعل اللغة وخصوصية المتكلمين، وبلورة النطق في محوريه الاستبدالي والتركيب، وتمثلات هذه العلامات ونتائجها التفكيرية. وبذلك نصل إلى مناقشة الإطار السيميائي بمفاهيمه الحجاجية والهيكلية التلغوية بإمكاناتها الحجاجية ومقارباتها في تأويل المعنى وتفسير الدلالة، ونفرق بذلك بين طبوغرافيا الإبداع الدلالي وبنيتها التي تكون أحد مخرجاتها الإبداع في توليف الملفوظات في المواقف غير النهائية للحياة، ثم سنناقش بعيدا عن مصطلح الشفافية التي هي أحد مفاهيم [O] Ducrot و [J.C] Anscombre إلى التركيز على جانب الإضمار [Opacité] لكن في حلته التي تنقل المحتوى من الذاتية اللسانية إلى الفاعل الاجتماعي في الخطاب التعليمي، التي هي معضلة هذا الحجاج ومقارباتها لسانيا خطايا في تحليل الخطاب التعليمي خاصة، وهو ما تنبه إليه [O] Ducrot و [J.C] Anscombre أخير في مصطلح "ما لم / ولا يقال" في بناء العوالم، ونخلص في النهاية إلى كونها مقترحا معاصرا ورؤية جديدة في تعليم الكفايات اللغوية حسب رؤيتها الفلسفية للمفاهيم اللغوية.

## التمهيد

يتعلق الأمر هنا من ناحية نظر المعلم أو الباحث في العلوم التربوية والديداكتيك بصفة عامة عند مقارنة الخطاب التعليمي بوصف الأسباب التي تجعل من واقع المقول الذي هو المنجز أو ممارسات الخطاب التعليمي حسبهم في وعي الممارس في وصف الأسباب النفسية والاجتماعية والمهنية التي تستهدفها محتويات الخطاب التي سنناقشها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإننا نعدّ الخطاب التعليمي بمثابة معارف الفعل أي كونه مجموعة ملفوظات متعلقة بتوليد متواليات الأفعال التي تكون فاعلة عند المتكلمين [1:22]، حيث تكون مجموعة هذه الملفوظات الخطاب التعليمي الذي هو نتاج التلفظ من جهة، ومن جهة النظر اللسانية فإن هدف مقارنة الخطاب التعليمي هو جعل الرابط بين فعل المقول للممارسات الاجتماعية وقول هذه الممارسات أكثر حساسية، ولا سيما في خطابات المعلمين الموجهة للمتعلمين وكذلك تدخلاتهم ومعالجاتهم للمعرفة الخطابية، وكذلك في النصوص فوق-ديداكتيكية لهؤلاء المتفاعلين في الحلقة الكلامية حتى ولو كان رابط فعل المقول في الخطاب المنتج يتكوّن من الأثر أو من آثار الفعل الناتجة عن القول أو الصادرة عن المواضيع التجريبية التي تكون في شكل الخطاب

التعليمي، إذ يعتمد فعل المقول في نصوص التعليمية الخطابية على الخصائص التلقظية والحاجية لهذا الفعل، وهي التي تساهم في تمكين وعي المتكلمين من المحتوى التمثيلي، فننظر إلى الرابط بين فعل المقول ونتيجته على أنه أثر فعل بناء المعنى المنفذ في الخطاب.

فهناك إذن ثلاث نقاط لتوضيح الرؤية اللسانية في مقاربة الخطاب التعليمي:

1- الوضعية الجديدة لتأويل الخطاب التعليمي، التي تكون في شكل ما يمليه المعلمون في تفسير الخطاب التكويني وفي النصوص المكتوبة في ديداكتيك التعلم والتعليم.

2- الوضعية السابقة التي تقودنا إلى تعريف المعنى المبني في الخطاب التعليمي ومن خلاله حسب الرؤية اللسانية الآتية من خلال مدونتي الخطاب التعليمي [المنجز والممارس] في توليف الخطاب في شقيه، ويرتبطان بالآتي:

3- الرابط بين المقول والقول يعد تقريراً للأثر حسب "Ducrot" [2]، ويعد الأثر كذلك العامل الأول في تعريف هدف البحث، خاصة عندما يتعلق الأمر بالخطاب المكتوب المعتبر أثراً خالصاً في تحقيق السلسلة التي يمارسها المدرب والمعلم في إعادة صياغة العلم والاعتقاد في المعرفة. إن فكرة أثر فعل المقول حول ما يقال يعيدنا إلى التساؤل عن مجموعتين معزولتين من التفكير ومستقلتين مهما كانت المدونة وهما:

المجموعة الأولى التي تستلزم من التفكير سلسلة من قرارات خيار نظريات تأويل الأثر الذي تفترضه الملفوظات في الخطاب التعليمي أو في بناء المعنى الخطابي أيضاً، ومن ثم يتحدد مفهوم الأثر بالنظر إلى نظرية أفعال اللغة، حيث تتأكد هذه التفكيريات النظرية المؤسسة انطلاقاً من هذه النظرية وعلى هذه السلالات المستوحاة من أعمال "Ducrot" حول الحجاج والنتيجة عن الخطاب، التي يعدها مقيدة أساساً بالقواعد التأسيسية للغة، ثم تتطور هذه التفكيريات ليس فقط على مستوى اتصالها بالملفوظات المدونة بل على مستوى كونها سبباً للنظريات الحاجية الدينامية والمعابة، التي تؤول بنفسها الملفوظات بلحاظ المقام الذي يصحب النص، وبمعنى آخر تؤول هذه الملفوظات من خلال فاتحة التأويل الذي يراعي القواعد العامة أو الأعراف الضمنية المنسوبة إلى الجنس الخطابي العضوي دون المقول بصراحة، وهكذا تصبح العلاقة بين الفرضيات الداخلية والمجموعة الثانية من التفكيريات هي الفرضيات الخارجية والتأويلات التي تتبع التفكيريات التي تحدد الانتظامات التي تلاحظ في المجموعتين التي تكمن في وجود آليات تعينها في بداية التحليل كآليات إعادة بناء المعنى في نوع من الأسئلة عن الكلمات المستعملة من قبل المتكلمين، وتتبع هذه الانتظامات المحددة بالتحليلات الآلية لمدونة الخطاب التعليمي، التي لم تنفذ بعد، وهي التي تكون قابلة للنقد التي سنشكل خلاصة هذا البحث.

1 \* **التأويل الموضوعي وبناء معنى الخطاب:** من خلال المعنى سنفهم مفهوم "Ducrot" الذي يتكئ على تمييز منهجي يؤلف التمييز الحاصل بين الجملة والملفوظ، من حيث أن الجملة موضوع نظري ومن إبداع اللساني، وأن الملفوظ هو تظهير خاص للجملة، ومن هنا فالمعنى هو تمييز دلالي للملفوظ يظهر في مجال الملاحظة ومجال الأثر ومجال التكوين، أما من حيث جانب التأويل فالتأويل الموضوعي، فيعرف التأويل بأنه ذلك المعنى

الذي لا يكون في الموضوع -النص- ولا في ذات التأويل، لكنه يكون في معيتهما في قلب الممارسة الاجتماعية [3:38]، وهكذا فلتحديد عناصر هذه الممارسة الاجتماعية في وصف تدخلات المعلمين وتكوين الخطاب التعليمي يجب أن تكون هذه العناصر في تتبع السياق المرتبط بها في المرحلة الأولى تكويننا للفعل الذي تتكون فيه أيضا الواجهات الكلامية، لهذا فالخطاب ينجز التأويل، فلو افترضنا في هذه المرحلة من التلقي أن التأويلات تنفذ حضوريا [inpresenta] فستكون المقاربة اللسانية الوصفة تتبع هذه التنفيذات، وعند الغياب [inabsenta] تكون المتضادات متنوعة، ومن ثم فدور التحليلات اللسانية هو عرض على الأقل نمطين من التحليل؛ وهو أن تكون قابلة للحقيقة أولا تكون عندما يكون آت من الطرق الأولى للضغط أو متدفقا منها في حالة كون الممارسين بإمكانهم قول شيء ما من هنا، وثانياً عندما يتبادلون هذا الخطاب في سياق هذا البحث أي في سياق الوسائل المنفذة بطرق الشبكات النظرية التي تُعرض في الخطاب عن بعد، وفيما يخص الخطابات المدونة المنجزة في النصوص الديدانكتيكية فسيكون هذا التحليل من أجل تأويل إحدى هذه التوجهات الممكنة في تحليل المسارات الغائبة ومن ثم في سياق التأويل، وفي كليهما سيوصفان وبصنفان في الدراسات اللسانية في مدونات الخطاب التعليمي بشقيه التي تعرض في كون التحليل التأويلي لا يكون فقط في الخطاب وإنما يكون أيضا في الأدوات التجريبية [النصوص] التي هي نتاج متغاير ومتنوع، وهناك أيضا التأويل الأوحده، ومن ثم فمن غير المجدي الخوض في بحث التأويل الموضوعي الذي يأتي تباعا لتعلقه بالخاصية التفسيرية للآليات الخطابية من طرق النماذج الدلالية، وفي هذا الصدد تتعلق البحوث المنجزة حاليا بالآليات الخطابية المتعلقة بالسّمات السياقية الخطابية، بالإضافة إلى أنها تتطوي على المحلل - المؤول - المرسل، ما يعني أن التعبير يكمن في ما هو بديل، ويعني أنه يجب أن نصرّ على حقيقة أن مقامات التلّفظ ومصدر التحليل وموضع التأويل ليست لها سياقات خارجية، فيقول Rastier [4:105]: "قيدلا من افتراض أن هناك سياقاً واحداً فقط يشترك فيه المتكلمون أو المؤلف أو المتلقي للوضع الظاهر، فأنة ينصح بالتمييز بين سياق التأويل وسياق التلّفظ لكونه يتعلق بالممارسات الاجتماعية والأوضاع الفردية ثم تتوسط الأدوار الخطابية والتأويلية هذه الممارسات التي تضاف إليها ويجب تمكين كل من المؤول والمتخاطبين من العادات الاجتماعية سواء أكانت هناك هوية مكانية - زمانية للسياقين الأساسيين أم لم تكن، لأن كل منهما يفترض كونه المرجعي وعوالمه الافتراضية، ومع ذلك فإن عالم المرجع وعالم الافتراض للمحلل المؤول هو وحدها الذي سيتم كشفه، وليس هناك من شك في ادعائه وصف واقع عوالم المتلّفظين، حتى وإن كانوا لسانيين فقط، ومن المفيد الإصرار على حقيقة الأثر الذي سيكون وجهة نظر خاصة من جانب واحد فقط، وهنا ستظهر عوامل السياق والمقام التلّفظية والتأويلية، إذ أن بعض عناصر عالم المرجع المشترك بين المنجز والمنجز في حالة الخطاب التعليمي الممارس القولي والمشارك بين المؤلفين الديدانكتيكيين والمؤلف المحلل الذي له علاقة بجنس الخطاب.

- استراتيجية التأويل والإدراك الخالص والافتراضات الاستبدالية والتركيبية: إن وضع المؤول الذي تنطلق منه جميع التحليلات اللسانية بعيدا عن المؤول المستهدف يستعيد الفكرة التي أراد المتكلم التعبير عنها بطرق



استراتيجية التأويل بمعنى Moeschler et Reboul [5:154-20][5:120-180] اللذين يدرجانهما ضمن تداولية الخطاب المتعلق بأثر الإدراك، الذي يعتني بالبناء اللساني بمعنى الخطاب، ويعقب Rastier على براديغم التعرف على الأشكال والأنماط المرتبطة بمسألة الإدراك الدلالي في تأويل النصوص، إذ يؤكد كل من Sussman وkosslyn على أن المؤلف لا يملك إدراكاً خالصاً [4:100]، لأن تمحيص عناصر الدال من طرف المؤول على الرغم من سرعته وعدم وعيه يخضع لافتراضات الدلالية الاستبدالية والتركيبية [4:04]. ومع ذلك فإن التأويل وإن كان موضعاً خاصاً فإنه يتعلق بالنصوص ويطور المعنى الذي سيبنى في سياقات هذه النصوص [4:108] الذي يعني على وجه الخصوص ما سيأتي سياق التناسية [4:106].

تكمن النظريات الحجاجية التي تشكل الدلائل بدلا من الاستبداليات في الافتراضات الدلالية الاستبدالية والتركيبية، وأنها توفر إمكانات التأويل المرتبطة بالسياق التناسي الداخل نصي، وهي أيضا من ناحية الدلائل تهدف إلى أن تكون تركيبية من ناحية ومن ناحية أخرى تراعي الدلائل تنظيم مبادئ النص وقواعد الجنس، أي تراعي جنس الخطاب.

• **بناء المعنى:** إن عبارة بناء المعنى تستعمل غالبا في تعيين ثلاث طرق لوصف التفاعل اللغوي كبناء مشترك للمعنى بين المتكلم والمستمع وكبناء يكون فيه الفرد هو المتكلم وكبناء يكون فيه الفرد هو المؤول المتلقي. يعطينا الوجه الأول تصورا لبناء المعنى من ناحية تحديد القصدية وبناء المعنى عند الفرد المنشئ له، ويمكن أن نعرفه بأنه في هذه الحالة يعد موضوعاً سيميائياً للسانيات، وذلك عندما يكون الخطاب التعليمي خطاباً تأويلياً ينتج المعنى في شكل دلالة بمعنى أنه تأويل جاهز ومجهز باهتمامات المؤول [التأويل والفهم].

• **صوت المؤول وبناء المعنى:** يتم بناء المعنى بصيغة صوت المؤول من طرف الفرد المؤول الذي يستقبل الخطاب والذي حدّد موقفه بالفعل، وتجمع الدراسات على هذا الوجه في بناء المعنى، وهو ما سنتناوله على الرغم من المعنى أو الدلالة تطبع الافتراضات الدلالية سواء أكانت استبدالية أم تركيبية، وهي افتراضات وظيفية لاهتمامات المؤول التي تجمع عليها وجهات النظر التربوية واللسانية، حيث في التأويل اللساني نركز على فاعلية الكلام وأثره أثناء التعلم في حالة كون الخطاب منجزاً، أما في التصنيفات الديدانكتيكية في حاله كونه ممارساً يقوم على مفهومين يشترط أولهما التلفظ والحجاج وهي شروط الثاني وهذان المفهومان يحددان بواسطة هذين الشرطين على اعتبار التلفظ حدث تاريخي كما يقول [2:179] وعلى أساس أنه فعل فردي لاستعمال اللسان [6:12] من أجل ربط الأشكال اللسانية بمنجزاتها، فبالنسبة للحجاج نرى أن هناك وسائل مميزة لأثر المرجع في التلفظ، لأن الإجراءات الحجاجية توجه الاستنتاجات التي يستخلصها المؤول من تلفظ ما في عملية سيميوزية للعالم. [7:41].

وهكذا فالمؤول سوف يلاحظ فعل مغزى الكلام أو قوة الجملة فيكون قادراً على إنتاج تمثيلات العالم والذات الفريدة [8:28] من خلال تكوين مداخل مميزة للوصول لهويات الفاعلين الاجتماعيين وللمثلاث الاجتماعية بما في ذلك شكلها النمطي [9:91] هذا من ناحية ومن ناحية أخرى ينطلق الكلام من عملية التأثير [8:36] وتكون قوة فاعلة في الممارسات الاجتماعية من خلال الصور التي تبنيها هذه الممارسات وتقرحها [10:91]، ولاسيما أن

خطاب مجالات الممارسة المختلفة [إعلامية، تعليمية، تدريبية، سياسية، ... وغيرها] تسير من خلال أنظمة الاعتقاد والقيم الشعبية المستهدفة في المواجهة الواقعية أو تملك الفرد لها أو بالعكس عند تفكيكها أو بنائها [9:41]. ومن هنا فإن مفهومي التلفظ والحجاج يتضح ان بلحاظ كل ملفوظ له مرجعية فردية ومن ناحية أخرى يعد حجاجياً [8:34].

**صياغة بناء المعنى:** تضفي النظرة التي تركز على الخطاب في المستوى التجريبي خاصيتين أساسيتين من ناحية التركيز على المظهر الآلي الدلالي - الخطابي لبناء المعنى التي تعد مشتركة بين العلوم التربوية واللسانية في الدلالات الحجاجية هذا من ناحية ومن ناحية كونها إعادة بناء للمعنى [10:91]، التي لم تهتم فقط بالتأثير الحجاجي الذي يسمح بإبراز بعض آثار الخطاب كإنزياحات لكلمات القبيلة [11:19] التي تعد دراسة إجرائية لأسباب حدوث الدلالات المعجمية وحضورها وبالضبط في مجال الصحافة وهو ما جسده أعمال كل من: Lezou 2001, Marchand 2002, Le Thiec 2004, Château 2005, Frugoni, 2007, et, Dubreil 2006, Merlet 2006, Bourmallo 2007.

ومن ثم فإن معنى ملفوظات الخطاب من وجهة نظر بناء المعنى من وجهة نظر المؤول ينظر إليه على أنه نتاج فعل خطابي، وهذا الفعل الخطابي هو في الأساس حجاجي [12:96]، ومن ثم فإن معنى الملفوظات يعد ارتباط تمثيليين مقترحين أو أكثر من قبل الفرد الذي يتكلم داخل فعل خطابي، وبصورة أدق يأتي المعنى في فعل خطابي حجاجي مدعوم بعمليتين ذهنتين هما: عملية ارتباط تمثيليين للعالم أو أكثر في كتلة دلالية وعملية اختيار تجعل من الممكن إنشاء رابط طبيعي بين هذه التمثيلات [السبب / النتيجة، القصد / الوسائل، الظاهرة / العرض] [13:36].

فمن وجهة نظر بناء المعنى للمؤول يُعدّ المعنى كتلة من الدلالة الطبيعية، وبعدّه تجديداً للدلالات غير الطبيعية للكيانات اللسانية حسب Grice يكون منفذاً من طرف المتكلم في فعل خطابي يعرض الرابط الحجاجي بين هذه الكيانات بعدها طبيعية في بناء المعنى [14:37]، وهكذا سنجد توضيحاً يجسد المعاني غير الطبيعية للتعريفات غير المباشر من خلال التركيز على التأثير الجناسي.

ففي شرح حقيقة التمثيلات والتحليلات التي تعد طرق مميزة لإنتاج التأثير الذي يمارسه المتكلم من طرق الخطاب، وبعبارة أخرى في بناء المعنى وبناء المعنى الحجاجي يكون هذا المنظور جزءاً من الافتراضات الدلالية لتأويلنا كما يقول Rastier [4]، ومن ثم فإن التحليلات المقدمة هي بنيات للمعنى حيث أن الفرد هو المؤول والذي يؤسس للخطاب التعليمي وملفوظات المعنى [وهنا الفرد هو المؤول]، سواء أكانت هذه الخطابات منجزة أم ممارسات مقولة أمقولة، ولذلك لا يمكن أن يكون هناك أي شك في الخلط بين مقاصد معنى المتكلم على افتراض أن المرء يمكنه الوصول إليها مع ما يقدمه المحلل بكونه عملية معنى المتكلم.

**2- التحليل اللساني للخطاب التعليمي في شكل مدونة [النص / الخطاب]:** يُعدّ الخطاب نتاج التلفظ والنص هو المادة التي تقدم الخطاب ويتخذ المؤول أثراً لتنفيذ أحد الأكوام المرجعية ويكون الخطاب التعليمي تدريباً للمتعلمين، وهو الأمر الذي يقسم المدونة إلى نصية وخطابية، كما أن الخطابي يكون مكوناً من الفعل، ونقصد بالخطابي هنا المرتبط بمجال الممارسة الذي تنطبق عليه المعايير العملية، فحقيقة اعتبار الخطاب التعليمي نتاج



فعل التلفظ ينشأ من مجال الممارسة الاجتماعية، ويجعل من الممكن وجود صلة بين مجال الممارسة والمجال الخطابي [14:126]، فالممارسة تجدد مجال الخطاب من حيث الحقول الخاصة بالكلمات والأفعال الخطابية المشروحة لفظيا في العملية التعليمية، وفي الخطاب من حيث التنظيم اللفظي ومن حيث البعد والشدة والنموذج، ومن حيث المادة المجربة التي هي النصوص الموصوفة، أما في مجال الممارسة التي تهدف إلى تكوين الكبار والمدرسين فتتحدد مجالات الخطاب من حيث المواضيع الاجتماعية له أو المواضع الاجتماعية له وأفعال الممارسة سواء أكانت دورات أم تكوين أم معالجات مشروحة أم معلومات مطلوبة، فالخطاب هو الأفعال الملحوظة عند المتكلمين والأفعال الكلامية مثل درجة الاستلزام والتناسب والتلاؤم الثقافي والهياتي بالمحتوى والتقييم الاجتماعي [15:48]، ومن ثم يمكن اعتبار الشبكة الشاملة للعلاقات الكائنة بين أفعال الممارسة الاجتماعية وتلفظياتها حيث نستطيع المجال المعين في الممارسة ومن ثم بعد تحديد تدريب المتعلمين نحدد المجال الخطابي المطابق لهذه الممارسة نظريا من خلال الأجناس الخطابية تنفذ الأفعال الخطابية لإنتاج الخطاب التعليمي، ونهدف بهذا الوصف في طبيعة مجالات الممارسة إلى تحديد جنس الخطاب، حيث أن هناك مجالات خطابية وأنواع وأفعال متعلقة بمجال الاتصال التعليمي، ومن ثم سنصل إلى أن الأجناس الخطابية تكمن في تلك الشروحات التفسيرية وفي المنشورات فوق- ديداكتيكية، وهذه الشروحات أو المنشورات تترابط بتقسيم بديهي بقوة أسماء مجال الممارسة نفسها، مثل التحدث في مجال الخطاب والتواصل التعليمي، أما نوع المقابلة التفسيرية أو جنسها فإنه تتكون في تحديد جميع أجناس الخطاب التفاعلية في التكوين أو التدريس، ولاسيما تلك المقابلات التفسيرية التي تشكل نفسها بالجنس، ومن ثم يتم توصيف الخطاب التعليمي من خلال الأنماط المعطاة ثم تسمية هذا الخطاب.

وأجناس الخطاب التعليمي المنمطة والدينامية في النصوص مثلها مثل الخطابات هي التي تحدد جنس الخطاب التعليمي، وهي محددة ضمنا وبديها ضمن التصنيف العالمي لها من خلال ارتباطها بالمؤسسات التدريبية والأنماذج الخطابي للمقابلات التفسيرية [16:132]، وستكون الوحدات التي يتعامل معها المحلل هي الأجناس [20:74] المعروضة في المعنى، أو أن الخطاب التعليمي بشقيه هو خطاب ديداكتيكي يندرج ضمن سجلات الجنس التواصل [20:75]، فينتهي الخطاب التعليمي بصورة أكثر دقة إلى الجنس المعتمد في المؤسسة [20:180]؛ أي أنها تعبر عن نفسها في مجال الممارسة المرتبط بالمكان، وضمن هذا الجنس تتخصص الخطابات لكونها روتينية، بحكم أن الأدوار التي يؤديها الشركاء تكون محددة بديها، وأن المعايير التي تشكلها تنتج من تثبيت القيود المرتبطة بالنشاط الفعلي اللفظي الممارس في وضع اجتماعي محدد [20]، ومع ذلك فإن الخطاب التعليمي ليس ظرفيا تماما لأن النص ليس مقيدا للغاية، بل يترك مجالا للاختلافات الشخصية [20:181].

ومن ثم فالخطاب التعليمي يكون مؤسسة موثوقة وأنموذج يجعل المتكلمين ينتجون نصوصهم بصورة فردية، وترسل بشكل دقاتر مهيأة، وتحدد جميع معايير الفعل التواصل [20:182] الذي يتوافق مع النصوص الوصفية المحللة، التي تأخذ بعين الاعتبار الوضع المهني والمحتوى اللفظي، وهي مسألة نقل المعرفة والانتماء إلى مسائلها التعليمية والمعرفية للخطاب التعليمي، لأن هدفها التعريف بها [19:33,39,42,47].

فالطريقة التي تفسر تأويل الخطاب المختار هي بناءات المعنى التي ستكون فيها الخطابات التعليمية هي خطابات تنويرية، تهدف إلى الاحتفاظ أو إلى اكتساب نظام القيم التي يقترحها الخطاب التعليمي بغض النظر عن المدونة [88: 21]، وتشكل كل هذه التسميات طوائف خطابية تعليمية ومعايير أصل وجهات نظرها المختلفة، وعلى هذا النحو يعد الجنس قطعة أثرية وكائنا تم إنشاؤه من خلال تعميم التجريد بهذه الأشياء التجريبية [النصوص] التي لا تتعدى التمثيلات المجربة بهذا الجنس أو أمثاله [22: 170].

● **تحديد جنس الخطاب من خلال: الانتظامات والقاعدة/وفي صياغة الخطاب وقواعد الصياغة/ وفي الفرضيات الداخلية والخارجية:** يمثل "Ducrot" لمفهوم الطريقة التي يمكن أن نفهم بها الجنس في الخطاب [3: 22] بإمكانية مقارنة فكرة الجنس بمقصورة قارب في ليلة أوبرات، ويؤكد [18: Maingueneau] على عواقب توسيع مفهوم الجنس ليشمل بذلك جميع الأنشطة اللفظية انطلاقاً من التقاليد الشعرية والبلاغية، وأشار [16: 116] Branca-Rossof من جانبه إلى عدم استقرار انقسامات هذه الأجناس بطريقة فارقة للغاية، ويمكن أن نميز هنا مفهوم الجنس من ناحية التسمية بالإشارة إلى وسائل التواصل الاجتماعي المتغيرة دياكرونياً [74: 18] أو إلى مجسدها الشكلية في المدونات النصية من الناحية المعرفية ومن المورد المشترك للمشاركين في الخطاب [70: 18]، وهذا يعني أنها فوق -لغوية وخاصة بالمحللين، وتتضمن تسميات الأجناس المذكورة سلفاً في الخطاب التعليمي، فبمجرد أن يطرح المؤول أكوانه المرجعية والافتراضات كما يقول [cf. Rastier] مقابل المدونة التي تتمثل في النصوص - التي تعد نقطة التحليل الذي يمكن اعتباره ملاحظة - يُوصَف الجنس الخطابي بالتعريفات البديهية مثل الموضوعية والمؤسسية والروتينية والديداكتيكية والتنويرية. من حيث الآتي:

- **الانتظامات والقاعدة:** وهنا سنعمد على ما ذهب إليه [23: 126, 127] Laks إلى اعتبار أن ما يتم تسلمه في ملاحظة الممارسة ليس قواعد بل انتظامات، ويعرّف الانتظام بأنه ترتيب مرصود وليس ما يمكن ملاحظته، وأن الملاحظ يندرج في استخراج الانتظامات، وهنا يكون الانتظام ممكناً في الملاحظة وهي انتظامات تركيبية دلالية كما يقول [35: 24]، أو أنها صياغة لثوابت الخطاب [47: 19] أو أنها مفردات الأشكال الدلالية كما يقول [25] التي يبحث عنها المحللون، ومع ذلك فليس غريباً أن نبحث عن الانتظام إذا لم يكنسب به الممارسات الخطابية [23]، ويدرك الملاحظ أو المحلل أن كل الملفوظات التي تتكون منها الخطابات من انتظاماتها على الرغم من تفردها وإبداعها، أو لا يمكن اعتبارها تأليفاً حراً منفصلاً تماماً عن أشكال اللغة بطريقة "سوسير" في مفهومه للتصور مثلاً [26: 287] فـ "Bakhtine" يستعمل مصطلح أجناس الخطاب ليقول أننا نصوغ خطاباتنا في أشكال محددة من الأجناس، وأحياناً تكون معيارية ونمطية، وقد تكون أكثر مرونة وأكثر إبداعاً، وهذه الأشكال تختلف اختلافاً جوهرياً عن أشكال اللغة من حيث ثباتها وتوجهات المتكلم، وإذا اعتبرنا الميزات السابقة للجنس من حيث كونها أكثر مرونة وأكثر حرية في أشكال اللغة، فهي بذلك تشكل نماذج لأن انتظامات الخطاب [أشكال الجنس] يمكن اعتبارها آثاراً لتأكيدات المتكلمين في مواقف التلطف المعطاة. [26: 284-285].

ولذلك فإننا نجري قفزة نظرية لا تتمثل في منح السلوكيات نفسها للانتظام الذي تسمح به الملاحظة المنهجية النسقية في إعادة البناء [23. Laks]، بل نرى أن انتظام علامة المبادئ أو القواعد هي التي تجعل الانتظام يشير إلى تنفيذه من قبل أولئك الذين نلاحظ سلوكهم.

إن إفرا د دراسة الخطاب التعليمي بالرؤية اللسانية وحدها سيضطرنا إلى دراسة التكرار والانتظام وآليات الحجاج لمحاولة تصور القواعد التي تسمح بهذا الجنس من الآلية؛ أي شرح الانتظامات. كما نشير هنا غالبا في وصف الرؤية اللسانية إلى مدى نجاحنا في وصف الانتظام أو حتى القانون الوصفي للانتظام الذي لن يكون سوى اعتقادنا بأن هذا القانون يعادل المبادئ التي تولد هذا الواقع؛ وبمعنى آخر هو الانتقال من نموذج الواقع إلى واقع الأنموذج [23: 126; 129]، وفي هذه الحالة تتمثل الصعوبة في رؤية القواعد اللسانية التي يتم تصورها في شرح الانتظام وهي المبادئ نفسها التي تولد الواقع. فما هي المبادئ المولدة للواقع إن لم تكن مجموعة قواعد صياغة الخطاب أو مجموعة قواعد الجنس؟ وهكذا توجد العلامة بين القواعد والانتظامات، وهي التي توجد أيضا بين صياغة الخطاب وقواعد الصياغة.

- **صياغة الخطاب وقواعد الصياغة:** من خلال إدراك التوليفات المتكررة لملفوظات الخطاب، تحدث صياغة الخطاب كما يسميه "Foucault"، وتعتبر في حالة مجال الخطاب التعليمي خطاطة تاريخية رجعية [27: 10]، وتتكون في الخطاب التعليمي الممارس قصة تعلم الأفراد تكويننا وتدريبنا والوثائق التاريخية، لكون الوثيقة ليست أداة مثلى لتاريخ هو بحد ذاته ذاكرة خاصة، فالتاريخ طريقة معينة للمجتمع في تكوين القانون وإعداد مجموعة وثائقية لا ينفصل عنها [27: 14]، ويقصر المجتمع التاريخ في الخطاب التعليمي على فرد أو أكثر في التكوين، ويمثل الحجم الوثائقي مجموع خطاباتهم في الخطاب التعليمي، والموضوع الذي يتحدث عن التعلم ربما يكون المجتمع نفسه، ومن ثم يكون التاريخ محولا للوثائق إلى آثار [27: 15]، وهو ما يجعله يتضمن مجموعة كبيرة من الأفراد المشتركين في الخطاب سواء في قاعة الدرس أم في التدريب المهني، وهو ما يمكن من تخيل تاريخهم رجعيا.

وهكذا يوصف الخطاب التعليمي الممارس بأنه مجموعة وثائق من النصوص فوق-ديداكتيكية، يمكن تتبعها تاريخيا في تعليم اللغة الأجنبية، ويعرف "Foucault" مفهوم صياغة الخطاب بالحالة التي يمكن للفرد فيها أن يصف في عدد معين من الملفوظات نظاما للتشتت، وفي الحالة التي يكون فيها داخل المواضيع وأنواع الملفوظات والمفاهيم والخيارات الموضوعاتية، حيث يمكننا أن نحدد الانتظام بـ: [الترتيب، الارتباطات، المواقف، والوظائف، التحويلات]. وهنا يمكننا القول - حسب الاصطلاح - أننا نتعامل مع صياغة الخطاب. [27: 53]

نجد في الإنتاج الخطابي التكويني المستمر للديداكتيك أنواع التلفظ المفيدة، مثل مقاربات تحليل الممارسة والتصنيفات النظرية مع الأشكال اللسانية المحتملة المرتبطة بهذه الأنواع أو هذه الأجناس التلفظية والمفاهيمية، وموضوع الخطاب مثل الفوق - معرفية والمهنية والمهارية والتعليمية... وغيرها، والمواضيع التي تتعلق بعملية اكتساب المعرفة والمهارات والتدريب الذاتي للمعلمين، وهنا يمكن أن نتعرف على كل سمات الخطاب التعليمي الذي يتشكل بوجه خاص، من خلال انتظام مظهره، ويمكن اعتبار الخطاب التعليمي صياغات خطابية.

ومع يمكننا ملاحظة أن تعريف Foucault لا يشكل بصورة بديهية تسمية، وكل ما يمكن أن يقال عنه يكمن في حقيقة أن العناصر التي تشكل الخطاب التعليمي مقيدة، حيث يمكن أن نطلق على قواعد التدريب مسمى الشروط التي تخضع لها عناصر التوزيع [المواضيع، طرق النطق، المفاهيم، الخيارات الموضوعاتية]، فقواعد الصياغة هي شروط الوجود، وهي أيضا مصاحبات الوجود المعالج والمعالجة والتعديل والتشتت في توزيع الخطاب المعطى [27:53]، فشروط وجود صياغة الخطاب في الخطاب التعليمي هي تلك الظروف الاجتماعية والتواصلية واللسانية التي تظهر منها هذه الصياغة حيث تشكل هذه الظروف الاجتماعية والتواصلية قيود استعمال اللغة

وهكذا يمكن من خلال العلاقات الكائنة بين الانتظام والقواعد، وبين صياغة الخطاب وقواعد الصياغة تعريف الجنس بطريقتين؛ من ناحية نظام قائم على القيود المرتبط بإنتاج الخطاب في حالة ما، ومن بينها القيود النفسية والاجتماعية واللسانية أساسا، ومن ناحية مجموعة منجزات هذا النظام من القيود في الخطاب في شكل نصوص تترجم هذه القيود إلى منجزات خطابية بعد ذلك، فحسب [22: 170] Kerbrat-Orecchioni، فالجنس هو نوع واحد وهو كوكبة من الخصائص المحددة التي تسمى الأنماط « typologèmes » التي تنشأ من محاور غير متجانسة ومميزة نحويا ودلاليا وبلاغيا وبرغماتية وفو لسانيا... وغيرها. فيمكن مفهوم الجنس [الجنس] في كونه طابعا صارما ذو جانبيين: جانب التطابق بين الوظائف اللسانية وجانب الممارسات الدالة اجتماعيا [16:116]، وهكذا سوف نقرب أكثر من تعريف [28:37] Rastier للجنس، هذا إذا تعلق الأمر بملاحظة وتحليل النصوص التي تنتجها الممارسات الاجتماعية، وذلك في كون الجنس هو نظام من الصفات الإيجابية أو السلبية والتراخيص التي تنظم إنشاء النص وتأويله، ويضيف Rastier بأنه ليس جزءا من النظام الوظيفي للسان بل من الأعراف الاجتماعية الأخرى، التي تصنف حسب هذين إلى مجموعتين مختلفتين هما: اللسان والأعراف الاجتماعية [28:49]، كما يمكن أن نفصل النظامين في نظام أو أنظمة وصفات: مثل المؤثر الاجتماعي الخاص بالممارسة الاجتماعية، والمصطلح الخاص بكل متكلم، فمفهوم الجنس إذن هو نظام من الصفات التي تنظم النص من خلال دمج كل من المعايير الاجتماعية الأخرى، بما في ذلك المؤثرات الاجتماعية والمفاهيم في نظام اللسان نفسه.

ومن ناحية التأويل فنظام الصفات الإيجابية أو السلبية يُنظم معارف الانتظام أو صياغة الخطاب إلى جانب إنشاء النص، من جانب الصفات الوصفة لالتزام المتكلم بقواعدها من ناحية، ومن ناحية المؤول فإن هدفه هو الوصول إلى الانتظامات فقط التي تترجم في تأويلات الخطاب التعليمي: وهي بناء معنى الجنس، وهي الافتراضات الآتية من المادة التجريبية. أما بالنسبة لنظام الوصفة أو ما يطلق عليه Laks مبادئ توليد الواقع أو قواعد الصياغة عند Foucault، ومن ثم لا يمكن الوصول إليها، والمؤول سيرأح محله لكونه يحاكي الشكل بأنواع أخرى من الافتراضات الناتجة عن عوالمه النظرية للمرجع .

إن الافتراضات الأولى هي تأويلية وتتعلق بانتظام صياغة الخطاب، وهنا نذكر التوظيف اللساني لـ BrancaRossof الذي يكون ملحوظا، وهذا التعلق هو وجه خارجي لهذا الجنس، وهو نظام Rastier للصفات الإيجابية أو السلبية والتراخيص، ونظام الوصفة يتكون فقط من توليد النص ومن جانب حجاجي، وإذا أخذنا بعين

الاعتبار نظام اللسان فقط فإننا سنتعامل مع ما يسمى بالافتراضات الخارجية للنظام واللسان من ناحية ومن ناحية أخرى مع ما يسمى بالافتراضات الداخلية للنظام.

- الافتراضات الداخلية والخارجية فيما قبل الجنس وشرح الآلية الخطابية: في هذه الخطوة نعتبر ان الأفعال في الدلالة اللسانية هي معاني الملفوظات: [2 : chapitre 30 ; 1 : chapitre 29 ; 2 : chapitre 31]، وهذا التأويل يعبر عن سلسلة من اختيار أفعال الفرد المؤول، وهو إسناد المعنى للمؤول، وإسناد المعنى إلى الملفوظ هو إجراء عملية تفسيرية تكمن في البحث عن سبب إنتاج هذا الملفوظ، وينحصر إعطاء المعنى في عملية تستهدف الملفوظات المسموعة: [31: 22]، لذا فالملاحظة هي الفرضيات الخارجية والشرح هو الفرضيات الداخلية، ولا يمكن فصلهما، فالنظرية هي التي تقود المتكلم إلى ملاحظة الفعل من خلال تمييزه على هذا النحو، وهي التي تجعل من الممكن شرحها على أنها كذا أو كذا بالضبط [31: 28]. فالوسيلة الوحيدة إذن للبحث العلمي غير قادرة على تبرير فرضياته الخارجية بشكل مستقل عن فرضياته الداخلية [30: 28] كما يعالجه علم الدلالة اللساني، الذي يبرز العلاقات القائمة بينهما في شكل شروط الجنس، وإذا وجدت هذه الشروط فالفرضيات داخلية، ولا بد أن توجد بمثلا في الفرضيات الخارجية، فإذا قبلنا مثلاً كذا نموذجاً فإن يجب أن نرى ظواهر اللغة بهذه الطريقة: [31: 30] ، ويعبر Galatanu عن القصد نفسه [96 : 12]، فيقول: "إن دراسة هذه الآليات الخطابية تعني أولاً وقبل كل شيء وصف المعنى الذي يمكن أن ينسب له المؤول إلى الملفوظات الواقعة، التي تحدد طبيعتها من أجل بناء تبعاً لذلك معاني الكيانات اللسانية، التي تم رصفها في هذه الملفوظات التي تفسر في استعمالها في بناء المعنى. ومن ثم فهناك صعوبات في التحليل الذي يصنف الخطاب التعليمي في جنس ما أو آخر، وأيضاً في تمييز جنس مسبق مجتمع في خطاب تعليمي، الذي يشرح التأويل الخطابية المثار من قبل الآليات الخطابية الملاحظة في هذه المجموعات من طريق نظرية لسانية ما، لذلك يمكن أن نرى تهميشاً على الأقل في بداية البحث لانشغالها هنا ببناء الخطاب التعليمي وإسناده إلى جنس أدبي ما، ما يؤدي إلى تحديد جنس الخطاب إذا تتطلب الأمر، حيث أن نظام الوصفة مرتبط بالمعايير الاجتماعية اللاحقة بعدّها عملية تطويرية للممارسات الاجتماعية نفسها [126 : 14]، ولابد من أن ننظر إلى هذه الوصفة بعدّها نتائج التحليل اللساني للنص، وفقاً لمصفوفة التحليل بما في ذلك دراسة آليات بناء معنى الملفوظات بحكم الواقع من خلال بناءها أو بناء معنى الكيانات اللسانية: [لكسيمات-وحدات معجمية- وعبارات وجمل] [14]، ويقودنا هذا عملياً إلى تقييد نوع تحليل الخطاب.

إن الخطاب التعليمي قائم أساساً على مجال الممارسة الاجتماعية، حيث يتم إنتاجه، وإذا كانت صياغة الخطاب آتية من التنظيمات الخاضعة لها والمتولدة من قواعد الصياغة، فهي أيضاً وقبل كل شيء أشياء تسمح بإظهار نقطتين هما: حقيقة أن النظرية اللسانية لا تظهر فقط كشرح للتأويلات الخطابية، وحقيقة أن النظرية اللسانية تظهر بالقدر نفسه بحكم الطريقة نفسها مصدراً للتأويلات [32: 31]، وملخص القول أن اعتبار الخطاب التعليمي جنساً أدبياً خاصاً به هو آت من فكرة مرتبطة بهذه الخطابات، ومن فكرة ارتباط هذه الخطابات بجنس

ماء، كنظام الوصفة التي تكمن في تداخل الخطابات عند [Maingueneau32 : 28]، وخارجيا في نص بيني بالمعنى الضيق عند [Rastier4 : 107].

● **تحليل الخطاب والتحليل اللساني للخطاب:** سنعتمد تعريف Maingueneau لتحليل الخطاب [17] بلحاظ أن تحليل الخطاب التعليمي ليس هو التحليل اللساني للخطاب، حيث يقول: "إن فكرة تحليل الخطاب وضده من مكان ما عدا النظر في أي جنس أو أجناس، تجعل هذا الخطاب ينتمي إليه أو يتعلق به، وكذلك في مراعاته لتشابه أنموذج التلفظ بمكانته الاجتماعية المحددة" [Maingueneau17 : 5].

وسنركز على التحليل التفكييري للتلفظ بشكل مستقل عن المواضيع التي تجعلها ممكنة [17] حتى ولو كررنا أن حقيقة هذه الخطابات تأتي من مجال لا يغفل مجال الممارسة الاجتماعية، وسنرى أنه إذا لم يكن الموضوع الاجتماعي موضوعا ولو هامشيا، فإن نظام الوصفات الإيجابية أو السلبية أو التراخيص بقدر ما تقدر لكل إنشاء نصي ولتأويله [28:1989]، فإنه يمكن أن نجده في صميم تحليل الخطاب. وعلى الرغم من الانتقادات الموجهة لعلم تحليل الخطاب خاصة في عدم مراعاته لمجموعة من الخطابات التي تم إنتاجها بواسطة مواضيع مختلفة: [17: 6]، فيبدو أن بعض التعبيرات تظهر إغراء يربط التلفظ بموضوع المتكلم في محطة اجتماعية قوية، وهو ما يؤكد عليه لأن هذا الإغراء ينعكس بشكل ملموس في تحليل الخطاب التعليمي في المرحلة الأولى على وجه الخصوص، وفي تحليل الخطاب في دراسة الآثار اللفظية في المقاربة التي تدرج في نقل المعارف [19: 33]، مشكلة إشكالية "الديداكتيك" التي تهتم بمجال الممارسة المرتبط بالخطاب التعليمي، ومع ذلك تعرف هذه الإشكالية من خلال القصد الحقيقي المحاكي وغير الواعي لجلب معرفة جديدة للمتعلم [19] حتى وإن اعتبرناه تعريفا إرشاديا، وهو بذلك يشمل التصور النفسي لقصد المتكلم في الوجود الاجتماعي، فضلا على أنه هو الأداء الخطابى للفعل الحجاجي الذي يعرف على أنه تسجيل للتلفظ داخل نصه، ويعده آخرون تعبيراً عن الفعل الحجاجي في موقف الباحث كفرد، أقل مما يعبر عن موقفه كعضو في المجتمع [19: 37]، حتى وإن اعتبرنا أن الفرد عضو من أعضاء المجتمع، فإن ذلك يعني بأن هناك سلطة تلفظية لممثليها النموذجيين، وبالتالي فإن التمثيل يتم التعبير عنه بهذه الطريقة، ولن تكفي بوصف الديداكتيك بوصفها هي الأداء الخطابى، بل سنتحول إلى الحديث عن الموضوعات أو الكائنات الاجتماعية، ومن ثم يتميز تحليل الخطاب عن التحليل اللساني للخطاب.

● **التحليل اللساني للخطاب:** نقصد هنا بالتحليل اللساني مراعاة مفاهيم بناء المعنى والتأويل الذي نعدّ فيه ما يقترحه [Galatanu1999a et b ; 2000a ; 2007a]، وبتعبير أدق نعدّه من ناحية ما يهتم بالآليات اللغوية التي تمكّن الخطاب من أن يكون مجالا متميزا في التأثير وفي عرض الذات وتكوين الهوية وتقديم بناء نظام القيم أو إعادة بناءها من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن التفكير للأنموذج الدلالي يجعل تمثيله للدلالة المعجمية مفهوما كليا وترابطيا وموسوعيا [14 : 93]، ويأخذ بعين الاعتبار إمكاناتها الخطابية الحجاجية، وتأتي الأهمية الاجتماعية المحتملة في مرحلة ثانية وبالضبط في تحديد النماذج اللسانية المتكررة التي يستعملها هذا الخطاب أو ذاك لممارسة الوظائف الشخصية والسلطة الاجتماعية للخطاب [7: 42]، ويمكننا على سبيل المثال وضع فرضية عملية ناتجة على وجه التحديد من البحث اللساني حول مجموعة مختلفة لمدونات الخطاب التي من



شأنها أن تتعامل مع الأشكال المختلفة الممارسة، وعلى وجه التحديد من خلال الخطابات المنتجة لأنظمة القيم وتدويناتها في منطقياتها، التي تحفظ وتستعيد وتروّج أو تفكك أو تعيد بناء القيم السائدة في الثقافة [45: 7]. إن هذه الفرضية طبقت منذ 1988، وعملت على تأسيس رابط بين الأشكال اللسانية والنماذج واستراتيجيات الهوية في العلوم الاجتماعية، ونجد في المحاولة السابقة الذكر التحول من التأويل اللساني الحجاجي إلى التأويل الموضوعي الاجتماعي، وهذه الالتفاتة مهمة في التحول في وصف الاستراتيجيات الافتراضية الاتية من المجال اللساني إلى تسمية الاستراتيجيات الاجتماعية باسم هذه الأوصاف، وهي فكرة جوهرية في شرح الاستراتيجيات من خلال نظرية دلالية مناسبة، وربما تكون إحدى الوسائل التي تؤخذ بعين الاعتبار في نظام الوصفات أو التراخيص، التي هي إحدى أجناس الخطاب التعليمي غير الموصوف الذي نفهمه، ويمكننا أن نعتبر التفسير المناسب للنموذج هو الاستراتيجيات الخطابية التي يحددها التأويل، وهي الدليل على أن النموذج مرشح جيد لتمثيل بعض هذه الصفات، لذلك على الرغم من كل شيء تعد هذه الطريقة التي تراعي إمكانية ربط الخطاب التعليمي أو أي خطاب بالجنس إحدى الأسباب التي دفعت [Galatanu 33] لوضع الخطاب التعليمي كواجهة بين التحليل اللساني للخطاب بطريقة ما أو كفرضيات خارجية لمصطلح التداولية وبين التحليل الدلالي كفرضيات داخلية وكواجهة أخرى بين الدلالة النصية التي تعتبر مفهوم الجنس أمراً بالغ الأهمية بالنسبة لها.

3- أثر المقول في قول الخطاب: يعد الأثر هنا رابطاً بين فعل التلفظ الذي لا يزال إنتاجه بحاجة إلى تعريف، ومنه فلا بد من تحديد الاستعمال الذي يتم في مفهوم التلفظ، من خلال الإشارة إلى الخصائص السيميائية التي تبرر أهمية هذه الآثار في الخطاب التعليمي، ومن ثم نقدم التأويلات المنجزة .

فمن خلال التحليل اللساني للخطاب ومن خلال الخصائص السيميائية نتوصل إلى الفرضيات الداخلية أو الإطار النظري للتحليل اللساني الذي يعالج هذا الخطاب والتلفظ والآثار السيميائية، وهناك ثلاث ميزات لمفهوم التلفظ في الاستعمال وهي : التلفظ بعدّ فعلاً، والتلفظ بعدّ نشاطاً سيميائياً دالاً، والتلفظ بعدّ ناتج علامات تمثيلية تفكيرية، وهذه السمات الثلاث تسمح بتحديد كيف يمكن للتلفظ أن يكون سبباً لبعض خصائص العلامات التي ينتجها، أي كيف يمكن أن تكون له آثار؟ التي سنتحدث عن بعضها هنا ونفصل ذلك في الآتي:

- فعل اللغة والقواعد وموضوع المتكلم والتمفصل التركيبي الاستبدالي: لاحظت Kerbrat-Orecchioni أن التحول الدلالي يمكن أن يؤدي إلى التعرف على التلفظ من خلال منتجه وكذا على الملفوظ [29: 22]، وهي انطلاقة نظريات "Searle"؛ إذ يقول أن: "التحدث باللسان هو انجاز أفعال اللغة [52: 34]، وفعل التلفظ هو فعل اللغة الذي يحدث تماماً مثل الفعل التكلمي، كما أن الفكرة القائلة بأن نظرية اللغة هي جزء من نظرية الفعل هي الفكرة التي نتبناها في هذا البحث.

أ- المزيد من القواعد: نستعمل في هذا السياق الفرضية اللغوية التي تقول أن اللغة سلوك قصدي تحكمه قواعد [48: 34]، ونلاحظ هنا أن مفهوم الفعل المرتبط بالتلفظ ينجز من خلال الملفوظات والتعبيرات

التي تخضع للقواعد التأليفية للسان [34: 72]، فهناك إذن مسألة تربط القواعد التأليفية ونظام الوصفات

الإيجابية والسلبية والتراخيص التي تنظم توليد النص بنأويله كما يقول Rastier

**ب- موضوع الحديث:** يرتبط التلفظ بموضوع الحديث بعدّهما فعلين، وهو ما تؤكد Kerbrat-Orecchioni في تعريفاتها للتلفظ، الذي يُمَايز عند المتكلم في آلية توليد الخطاب بدلا من شمول مجموع عملية الاتصال [22: 30]، ومن ثم فإن التلفظ عند Benveniste هو فعل فردي للاستعمال وتوظيف للسان الأمثل والدائم له في وضعية التعالي عن نظرة الأنت في التعبير الكلامي [30:260] وعند Anscombre و Ducrot [29: 36]، فإن التلفظ هو نشاط لغوي يمارسه الفرد الذي يتكلم وهو يتكلم، ومن ثم فإن استعمال مفهوم التلفظ بعدّه فعلا يسمح بتبرير فعل تأليف الخطاب التعليمي كمواضع لبناء المعنى الذي يمكن اعتباره اختزالا لتأويل الملفوظات، ويشكل هذا الاختزال ميزة فريدة من بين الأمور الأخرى .

**ج- الاستبدالي والتركيب:** تجعل الفكرة المستنتجة عند Benveniste الذي يُعَدّ فيه التلفظ حالة من الوساطة [35:126] بين ظاهريات اللسان وملفوظات الخطاب، ومن الممكن تخيل كيف يمكن للنظام الاجتماعي الذي يمثل اللسان أن يعتني به من خلال حالة فردية، لاسيما التفكير في التلفظ والنطق في اللسان، الذي يدرك دائما كاستبدال، وكذا في الكلام الذي يؤوله Hjelmslev كتركيب.

ونظرا لأن بناء المعنى هو المستهدف في دراسة الخطاب التعليمي من خلال دراسة السلاسل التركيبية للملفوظات التي ينتجها المتلفظ الذي نحاول مقارنته هنا إستنادا على فرضيات تتعلق ببنية اللسان؛ أي التي تتعلق بالاعتبارات الاستبدالية، وهو الأمر الذي يجعل تكوين الملفوظات أمرا ممكنا.

**- التلفظ هو نشاط سيميائي دال:** يُعَدّ التلفظ نشاطاً سيميائياً دالاً ولغته دالة بعدّه عملاً لغوياً مسجلاً ومنقوشاً في براديجم الإشارات المماثلة الأخرى كالغناء والصفيّر والتعلّم والصمت، وله مكانة معتبرة وحيدة في المواقف التركيبية في استراتيجية الاتصال التي تأخذ الكلمة وتعطي الكلمة وغير ذلك [35: 5, 6]. فالبنية السيميائية للسانية التي نعدها فعلاً لغوياً تتجاوز صنع المعرفة وصنع أكوان الدلالة، وهنا يمكن اعتبار التلفظ فعل الفعل وجزءاً من سيميائية الاستعمال، ويتكون التلفظ بعدّه نشاطاً سيميائياً وكغيره من الأشياء الأخرى من التأثير على الشريك حتى ولو كان لديه فقط قصد إعلام هذا الشريك، فإن مقارنة الدلالة غير الطبيعية لـ Grice [36] الذي تناوله جزئياً " Searle " [32: 90]، إذ يُعَدّ التأثير على شيء ما بوساطة س يعني أن المتكلم له قصد بتلفظ س لإحداث تأثير على المستمع م من خلال التعرف على ملفوظ مل بفضل هذا القصد .

يعطي Sperber et Wilson [37: 49] للمتكلم ل في الصياغة قصدين هما: القصد الإعلامي الذي يحدث التأثير، والقصد التواصل الذي يتعرف على القصد الإعلامي، كما أن تعرف المستمع على القصد الإعلامي للمتكلم يرتبط بمعرفة المستمع بالقواعد التي تحكم الجملة س أو T عند " Searle " أو T عند Searle [34]، ومن ثم فإن التلفظ بعدّه نشاطاً سيميائياً يدل على قصد التواصل باستعمال الجمل التي هي وسيلة اصطلاحية لإنجاز قصد إنتاج بعض التأثير الكلامي على المستمع [34: 89]، وهكذا يتم تنظيم النشاط

السيمائي للتلفظ من طرق التواضع التي تربط الجمل بالأثر الكلامي، وفي إطار " ما جاء به " Searle، إذ يرى أن هذه التواضعات تشكل جزءا من القواعد التأسيسية للسان.

إن النظر إلى التلفظ كنشاط سيميائي يتوافق مع موقف المؤول الذي يُعدّ فيه توليفات المعنى ليست سوى إضفاء للطابع الذاتي لإجراءاتنا الخاصة للتعرف على المقاصد التواصلية للمتكلمين حسب بعض الافتراضيات اللسانية الداخلية.

- **التلفظ ينتج علامات تمثيلية وانعكاسية:** يقدم الخطاب التعليمي بعدّه علامات خاصتي الإظهار والإضمار [38:18]، ففي المظهر الأول تختفي وتظل غائبة وتتلاشى أمام الشيء الممثل الذي تكتشفه خاصية الإظهار، ونشير هنا إلى حقيقة المقولات في فعل التلفظ [38:8]، ويتضمن هذا المظهر الخطاب التعليمي الذي هو من نوع تحليل الممارسة التدريسية في سياق التكوين، ومن منظور الإظهار يكون المتكلم في الخطاب فاعلا اجتماعيا وأحد المواضيع الكلامية التي تكون الكائن الفيزيائي والنفسي والاجتماعي في سياق التفاعل، بل إن هذا الموضوع الكلامي هو في الوقت نفسه كائن في الكلام عند المؤلف وشخصية الخطاب الذي يتلفظ به [39: 644].

ويقدم الخطاب التعليمي في المظهر الثاني [الإضمار] كونه علاقة خاصة، وهي إقامة علاقة التمثيل. وهذه العلاقة في تمثيل العالم من طرق اللغة لا تحصل بمثل حدث الخطاب في المناسبة التي يتم تنفيذها، وإذا جاز التعبير تكون مقتبسة [38:214].

لذلك يكون الخطاب ظاهرا ومضمرا في الوقت نفسه، ويصبح الفرد مرتبطا بالمحتوى التمثيلي، ويفقد رؤية التلفظ، ويصبح كذلك مرتبطا بالتلفظ ويفقد رؤية المحتوى التمثيلي، ويكون معناه غير منفصم تمثيلا وتفكيريا، بمعنى أنه يشير إلى فعل التلفظ، فضلا على أنه يمكن اعتبار الحدث التلفظي هنا شرطا لا غنى عنه للتمثيل. [38].

وسنحاول من المنظور اللساني تفسير فعل الملفوظات التي تشكل الخطاب التعليمي سواء أكانت في الممارسة أم في النصوص التعليمية التي لها معنى يعكس التلفظ، ويكون هذا الفعل مكونا للتلفظ، وبعبارة أخرى يمكن اعتبار أن انعكاسية الملفوظات المرتبطة بالتلفظ هي إحدى القواعد التأليفية للسان التي تكون جزءا من نظام الوصفات الإيجابية أو السلبية التي تكلمنا عنها.

- **واجهات التلفظ:** يتم تجميع مكونات التلفظ المختارة ضمن فئتين: من ناحية الرؤية الخاصة للتلفظ والمتكلم، التي تعتبر التلفظ وحدث إنتاجه والخطاب والتفكير فعل اللغة الذي يكوّنهما، كما ينظر إلى أن المتكلم يؤثر على التعرف على قصده الإعلامي من خلال تعبئة النماذج المترتبة تواضعا بهذه النماذج السائدة. ومن ناحية أخرى فإن بحث مسألة الخطاب التعليمي تهدف إلى البحث عن القواعد التأسيسية للسان الذي يتقيد من ناحية تعبئة هذه الأشكال السائدة وربطها بالمناسبة التلفظية [التكرار الفكري لمعنى الخطاب]، لذلك فهو يتكون من عمليتين هما:

فمن ناحية الافتراضات الخارجية نقوم بتحليل معنى الملفوظات في الخطاب التعليمي بكونه حاجيا في بناء معنى هذا الخطاب، لكونه يتضمن مرجع التلفظ، ونذكر هنا أن المعنى هو الوصفة الدلالية للملفوظ، وما يهمنا هنا هو وصف الأشكال اللسانية التلفظية والحجاجية، وبالتالي البحث عن الانتظامات في الخطاب التعليمي، وبهذه الرؤية يمكننا أن نتصور كيف يمكن للفرد أن يبلغ أحداث فعل المقول فيما يقال، ومن جانب الافتراضات الداخلية نتعرف على الطريقة التي يصاغ بها لسانيا التأثير والتفكير حسب الخطوات الآتية :

ففي الوهلة الأولى قد نهتم بالبحث عن الكيانات اللسانية المشاركة في إعداد المعنى الذي يشير إليها لتلفظ، الذي إن لم يكن اختزاليا فهو يكون على الأقل واضحا في نظرية التأسيس عند "Benveniste"، فضلا على أنه ليس من الضروري أن تسير التحليلات التلفظية للحجاج الذين يكونها جنبا إلى جنب، ومن ثم فمن الممكن تخيل أنه يمكن فصلهما بوضوح، وهنا نذكر أن بعض المستقلين بنظرية "Benveniste" ومننديه يلاحظون عند قيامهم بتحليل الخطاب التعليمي وفي تقديم الإطار النظري وفرة الكيانات التفكيرية الفاعلة للتلفظ هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن الذين لا يفصلون بين التحليلين يعتمدون على نظريات تثير تساؤلات جديدة حول هذه الكيانات بفعل التلفظ، مثل تأثير المقول في القول، وهنا نلاحظ تعدي الرابط الأساسي الذي يربط التلفظ إلى الديدانكتيكي، حتى وإن تناول التلفظ لسانيا، ويُعدّ [40:41] Portine التلفظ محوريا في المقاربة الحقيقية والعرفانية البنائية التي تسمح بتحديد مفاهيم الديدانكتيك للألسن، وهو الأمر الذي يعطي لبحثنا فائدة في الديدانكتيك.

- **الإطار الدلالي في تحليل الخطاب التعليمي [الافتراضات الداخلية]:** تجدر الإشارة بالذكر هنا إلى أنهم من الضروري التعبير عن وضعية البحث في التعليم والموقف في اللسانيات تصور الخطاب التعليمي على أنه ظاهري ومضمّر في الوقت نفسه، ووظيفته التمثيلية لا تتفصل عن تلفظه، وأن التلفظ انعكاسيا للملفوظات. فهناك إذن في اللسانيات طريقتان للتفكير التلفظي للملفوظات بشكل صريح أو ضمني، وفي كلتا الحالتين يتعلق الأمر دائما بتأثير المقول في القول وأثر المقول في سياق ما هو إلا أحد الأحداث التي تتجه نحوه التعبيرات اللسانية التي تشكل القول. فما هي إلا المواضيع المشار إليها بهذا القول؟ وإذا صح القول فإنه توجد بشكل دقيق أشكال لسانية مخصصة لمقول هذا الحدث، وهنا نستعين بالعديد من التعبيرات التي درسها "Benveniste" من بين الأدوات في إطار نظريته في التلفظ [41] من ناحية، ومن ناحية أخرى للأدوات التي حلّلها "Austin" في إطار الأفعال الكلامية أو التكميلية 1979، وهذه هي إذن التعبيرات ذات المرجعية الفردية التي تتضمن مرجعا صريحا في التلفظ، وفي الحالة الثانية تكون هذه الملفوظات دون مرجعية ذاتية ودون الإشارة بشكل صريح إلى التلفظ، كما يمكن أن توصف في نتيجتها المرتبطة تواضعا بتلفظها. [23: 42]، وعندما نفكر في التضمين في دلالة الكلمات التي يتكون منها الملفوظ ونتيجة تلفظها في سياق ما فإننا نجد أنفسنا في إضمارية دلالية حاجية .

قد ترد بعض الأشكال الصريحة للانعكاسية بشكل منفصل عن الأشكال الضمنية، وهذا لا يعني الصفة الصريحة الضمنية بشكل المعيار الذي يوجه تحليل الخطاب التعليمي، فحاجية اللسان والخطاب هي التي ستوجد

في تحليل هذا الخطاب بناء المعنى، بالنظر إلى كون هذه الحجاجية لا تتفصل عن سياق التلفظ وتجلياته في الأشكال اللسانية سواء أكانت صريحة أم ضمنية، وستعتبر عائدات أو انعكاسيات للتلفظ كالآتي:

● **الانعكاسية الصريحة والجهاز الشكلي للتلفظ:** لتفسير الانعكاس الصريح للخطاب التعليمي سنركز في التحليل اللساني للخطاب على ربطه بالعلامات أو بالتعبيرات التي تتمثل وظيفتها في وضع المتكلم في علاقة ثابتة وضرورية مع تلفظه. [6:14]، ويروّج التلفظ حرفياً بكونه أوامر لأقسام معينة للعلامات التي تكون سبباً لانبثاقه. [6:15]، ونعني بذلك أن هذه الأشكال الفارغة يمارسها كل متكلم في الخطاب بصفته الخاصة [41: 263]، ومن بينها -الأكثر وضوحاً- الضمائر الشخصية ومؤشرات المغادرة "la deixis"، ونظام الزمن [41: 262]، فمثلاً نلاحظ أن محدد استعمال ضمير المتكلم أنا في ضمائر الملكية يعد من محددات المتكلم المفرد، وهو أحد الأدوات ذات الأولوية في تحليل مدونة نصوص الخطابات وشرح ممارساتها بشكل أساسي ولا سيما في شرح الممارسة الخاصة.

إن الاهتمام بتحديد الأشكال الانعكاسية الصريحة مثل الضمائر أو محددات الملكية في دراسة التكرار يمثل أحد مناحي الدراسة في كثافة استعمالها المفرط أو عند استظهار الخطاب، وفي هذه الحالة المحددة يرغب الفرد في التعليق على العلاقة الكائنة بين المحتوى التمثيلي والحضور التلفظي للخطاب التعليمي، إذ يتم تعديل الإحالة اللاحقة للخطاب وفقاً لوجود هذه الضمائر والمحددات أو عدم وجودها، التي تشغل تحليل الخطاب التعليمي بنوعيه. وهذه التعديلات قد شرحت بطرق مختلفة ومنها:

أ- **ضمن موضوع "الموضوعية":** يتحتم عند القيام بمواجهة موضوع التلفظ في مشكلة المشافهة اللفظية لموضوع مرجعي حقيقي أو خيالي القيام باختيار الوحدات المعينة من المخزون المعجمي والنحوي المقدم من خلال الشفرة ومن خلال اختيار نوعين من الصياغة هما: صياغة الخطاب الموضوعي الذي يحاول محو كل أثر في وجود المتكلم الفردي، وصياغة الخطاب الذاتي الذي يعترف فيه المتلفظ صراحة بانعكاسيته، أو بطرحه ضمناً كمصدر تقييمي في إطار التأكيد [22:71].

ب- **ضمن مفهوم "البعد":** ويتعلق الأمر بالعلامة وبالأثر في النص، أي بالملفوظات التي يتركب منها، إذ يُتكفل بالفرد المتصل به وذلك بوضعه كمتلفظ في النشاط الخطابي. [13:141; 15: 49].

ج- **ضمن مفهوم "الكلامية":** يضع المتكلم كلماته التي تتعلق به بنفسه في فعله التلفظي، فيكشف عن موقفه فيما يتعلق فيما يقوله، أو يشذ بذلك، حيث يسمح المتكلم بفرض الموضوع على هذا النحو الشاذ، كما لو لم يكن هو منتج بأي شكل من الأشكال [40:07] Damourette et Pichondans Portine [574-575 ; cf. 39]، حيث يعرض Charaudeau صعوبة تعريف المتكلم بأنها لشخص أو الكائن النفسي الاجتماعي، وبذلك يفسح المجال للولوج نحو التعليق غير اللساني والنفسي لحد ما للخطاب التعليمي.

ومن ثم فإن استثمار ردود "Benveniste" يتطلب تحديد في حالة الضمائر ومحددات الأشخاص المتكلمين أيّ كيانات تشير لها هذه التعبيرات على الرغم من احتياطات المؤلف إلى ما يشير إليه وإلى أي شيء يلفت الانتباه إليه بطريقة لسانية خاصة، أي في الإشارة إلى فعل الخطاب الفردي الذي يتلفظ به ويعينه المتحدث عنه، وبالتالي

فالواقع الذي يشير إليه هو حقيقة الخطاب [260:41]، ومن السهل التعرف على حقيقة الخطاب؛ أي على الأنا المنحصرة لسانيا في الفرد المتصل والكائن النفسي الاجتماعي، وهو الأمر الوارد كما سنبين ذلك. وسواء كان الأمر يتعلق بالموضوعية أم بما بعد الخطاب فإن الإشكال الذي يطرح نفسه هو تحليل هذه الضمائر والمحددات لعدم تجانس الخطاب في التظاهرات الصريحة القابلة لمصدر التلفظ، الذي يكون متنوعا [157;179; 22: 22; Authier [2001]; 32 : 127]، وينطوي هذا التباين على أشكال لسانية صريحة مثل الأشكال الضمنية، ولهذا نقترح [22 : 31] Kerbrat-Orecchioni تسمية الوحدات الموضوعية التلفظية بالوحدات اللسانية مهما كانت طبيعتها وترتيبها وأبعادها التي توظف في علامة تجريدية ملفوظة للإعدادات التكوينية لسياق التواصل، ونحتفظ في هذا التعريف بمحاولة تحديد المؤشرات ذات الطبيعة اللسانية عند التلفظ، وهو ما تقدمه المقاربة الحجاجية ولاسيما النظرية المتعددة الأصوات [الأصواتية] للمعنى.

● **الانعكاسية الأقل صراحة وأفعال اللغة والحجاج وطريقة "Ducrot":** تظهر هذه الانعكاسية الأقل صراحة في الحقيقة التي تُعتبر فيها كما يقول Austin [44: 143] موضوعا وليس جملة، وفي إنتاج التلفظ في سياق الخطاب الذي يعطي للفعل التكلمي تعريف "Austin" الأول، ومن جهته يقيم "Searle" صلة بين القواعد المتعلقة بإنجاز أفعال اللغة والقواعد المتعلقة بتلفظ بعض العناصر اللغوية، فهناك روابط بين مفهوم اللغة وطبيعة القواعد التي تخضع لها العناصر اللسانية [58-57:34]، ومع ذلك فإن الاعتراف بوجود قواعد معينة تخضع لها هذه العناصر اللسانية هو أحد الخصائص الأساسية للدلالة، التي ترى أن اللغة نظام يدمج أسلوب استعماله الخاص.

إن هذه القواعد التأسيسية التي تصنع أشكالا جديدة من السلوك أو تحددها مثل لعبة الشطرنج تؤدي دورا مزدوجا عند "Searle"، وهما: دور في البنية الدلالية للسان من جهة ومن جهة أخرى لها دور في إنجاز أفعال اللغة، ويمكن اعتبار البنية الدلالية للسان على أنها تتحقق تبعا للتواضع وللسلسلة مكونة من مجموعة من القواعد التأسيسية الأساسية من ناحية، ومن ناحية أخرى تتميز أفعال اللغة بخاصية الإنجاز من خلال لفظ التعبيرات التي تخضع لهذه المجموعة من القواعد التأسيسية [76:34].

ويوسع: Ducrot مفهوم "Searle" من خلال التأكيد على أن اللغة نفسها تميل إلى اعتبار بعض ملفوظاتها بكونها غير ممثلة لمدلولات الموضوعية، وإنما بكونها وسائل تواضعية للحصول على الخطاب وعلى بعض التأثيرات المحددة، ويظهر هذا في أن التواضع الذي يحكم آثار الكلام في سياق الخطاب يشكل إلى حد بعيد الواقع الدلالي لعناصر اللسان [25:45]، ويريد "Ducrot" أن يظهر أيضا أن الدلالة المسجلة في اللسان تتضمن كجزء لا يتجزأ بعض التواضعات التي تثبت اعتباطيا آثار الاستعمال في سياق الخطاب.

ومن ثم فإن انعكاسية الخطاب لن تكون سوى إجراءات تأويلية تستند جزئيا إلى التواضعات اللسانية المرتبطة بفعل التلفظ وهو ما يهدم تصور "سوسير" إلى حد ما في مفهومه الذي يقول فيه: "لم يعد من الممكن اعتبار قيمة الكلمة أو الجملة في النشاط اللساني نتيجة لمعنى سابق مسجل بشكل مستقل عن استعماله، ثم ولو افترضنا أن الاعتبارية معيار لساني، فإن العلاقة بين الدال والمدلول لم تعد علاقة اعتباطية"، ومن ثم فهي علاقة لسانية تكمن



في العلاقة بين الدال وبعض التأثيرات التلفظية[45]، وإن الرابط بين الأشكال اللسانية والفعل التلفظي هو هنا مكون من انعكاسية الخطاب، ولكن لا يزال من الضروري صياغة هذا الارتباط بين الأشكال والفعل.

إن واجهتي الأثر الحجاجي تؤكد على جوانب مختلفة تجعلهما انعكاسا للتلفظ من ناحية دلالة الإمكانات الحجاجية في الإطار السيميائي لتحليل الخطاب التعليمي في صورتيه النمطية والتلفظية والمسجلة في نظرية الحجاج في اللغة، الذي يتم أو لا يتم، وذلك بتحديد بعض السمات الأساسية، ثم يتم بعد ذلك التعليق عليها بالتحليل اللساني للخطاب بإضافة تطورات المعاصرة وبدلالة الإمكانات الحجاجية، وجمعها معا في المقاربة سيجعل من الممكن تحديد خصوصية الموقف المتبنى بواسطة مقاربة الإمكانات الحجاجية في تحليل الخطاب التعليمي، وبالتالي نقدم في الآتي إطار تقييم الأبحاث المتوصل إليها.

● **الحجاج وإمكاناته: مقاربة تحليل الإمكانات الحجاجية:** يؤخذ بعين الاعتبار في هذه المقاربة كون الكلام مظهر الخطاب الذي ينتجه، وكذلك ضمن تأثير هذا الإنتاج الخطابي من جهة، ومن جهة تمثيلات المتكلمين ومن جهة المنتج نفسه للخطاب، إذ يُعدّ هذا الخيار الأخير هو فقط ذو الطبيعة اللسانية.

- **أثر المقول على القول والعلاقة المعينة بين المعنى والدلالة:** إذا كانت الفرضية غير اللسانية لأثر الكلام على التمثيلات الفردية موجودة تقريبا في كل أعمال Galatanu التي تؤكد على المنفعة الاجتماعية للخطاب بعده وسيلة للوصول إلى هويات الفاعلين الاجتماعيين [123: 14]، فإنها تشكل الخلفية وتشير إلى تحليلات الممارسة الاجتماعية وإلى علم الممارسات "la praxéologie" [89: 10].

وعلى الرغم من أن فرضية تأثير الكلام على التمثيلات الفردية والجماعية، وعلى الرغم من أنها فوق-لسانية، فهي تبرر الانعكاس اللساني، ولا سيما الأسئلة المتعلقة بمكانة اللسان في فعل الكلام [122: 14]، وخاصة دور دلالة الكيانات اللسانية في إنتاج المعنى من خلال موضوع المتكلم [27: 8]، وإذا كان للخطاب تأثيرات على الممارسات الاجتماعية من خلال التمثيلات التي تحملها، فإن السؤال الذي يطرح نفسه بالنسبة للسان من وجهة نظر أفعال اللغة ومن وجهة النظر الحجاجية يعد إثارة لتساؤلات أخرى داخل المعنى الذي يكونه الخطاب، وهو الأمر الذي يتعلق باللسان ويشكك في العلاقة بين معنى الكيانات المعجمية ودلالاتها، فمعنى الكيان اللساني مشتق كذلك من البناء الدلالي النظري المجرد والخارج عن السياق الخطابي المعروف باسم الافتراضات الداخلية، ومن ثم فالعلاقة بين المعنى والدلالة ولا سيما دور الدلالة في إنتاج المعنى مرتبط بالتلفظ كفعل موضوعي، وفي هذا الصدد يمكن اعتبار كل من دلالة الكيانات اللسانية ومعانيها عائدات على التلفظ وعلى انعكاساته، وفي اللحظة التي نعتبر فيها أن الدلالة يجب أن تؤدي دورا في بناء معنى الملفوظات الخطاب فإننا نعني بذلك أن الدلالة تتضمن العناصر المحتملة المتعلقة بفعل التلفظ، وأن بناء المعنى يعتمد على فعل التلفظ الموضوعي [الواقع]، ففعل التلفظ هو الذي يسميه "Galatanu" الفعل الخطابي الذي يتميز بالخصائص الآتية:

- أنه فعل حجاجي بشكل أساسي عند المؤلف، ويُعدّ الفعل الخطابي والفعل الحجاجي شبه مترادفين [7: 42, 47].
- أنه مفهوم لعمليتين ذهنييتين أو عرفانيتين [12: 97; 21: 100].

إذ أن عملية ارتباط تمثيلين أو أكثر للعالم يُعدّان دلالتين غير طبيعيتين بمفهوم: "Grice" [38:175]، أي أنها نتاج خاص بالنظام العلاماتي اللساني، في حين أن العملية الثانية هي عملية اختيار رابط هذه التمثيلات التي تطرح وتستحضر من خلال الفعل الخطابي وفيه، بعدّه رابطاً طبيعياً [سبب/نتيجة، قصد/وسيط، ظاهرة/أعراض...وما إلى ذلك]، الذي يرقى إلى تجسيد الدلالة غير الطبيعية المرتبط بها.

- هو منتج لكل ملفوظ للمعنى ويعرف على أنه كتلة دلالية حجاجية أو كتلة دلالية طبيعية [7:47; 8:36] مرتبطة بشكل خاص غير حصري بتمثيلات دلالة الكيانات غير اللسانية، وهذا المعنى هو في الوقت نفسه مجموعة تمثيلات الذات والعالم وأنظمة القيم المصاحبة لها والتمثيلات الإشهارية في الملفوظات التي تشكل النص نتيجة النشاط الخطاب. [12: 96]

إن هذا التعريف للفعل الخطابي يشكل أساساً علاقة التبعية التبادلية بين معنى الكيانات اللسانية للخطاب ودلالته، ويشكل العلاقة التي ستبنى على أساس النموذج في دلالة الإمكانيات الحجاجية، ويعتمد المعنى بشكل خاص على الآليات اللسانية على المستوى الدلالي الذي يؤهل الخطاب من إعادة بناء صورة مواضيع الكلام وتأويلات العالم [8:41]، وبمعنى آخر يعتمد المعنى على التفسير الإجرائي، وكذلك على الافتراضات الإجرائية المرتبطة بدلالة الكلمات [8:34,38]، مما يستلزم دمج هذه الإجراءات في الدلالة النظرية، وفي الوقت نفسه فإن استخلاص نتائج تعريف الفعل الخطابي والدلالة بعدهما تمثيلات للتراث الدلالي للمجتمع اللساني [14:124] يعتمد على الإمكانيات الارتباطية المختلفة المنجزة للخطاب وعلى دلالة الكلمات المتزامنة في السياق الداخلي والخارجي للنص اللذان يعتمدان على المعنى.

- **حركية الدلالة ومظاهرها في القيم النموذجية:** إن أهم نقطة في مقارنة دلالة الإمكانيات الحجاجية قد تكون - بالنسبة للسان والكلام - هي تحديد قابلية تعديل الدلالة المعجمية على أنها حركية [21: 110] لحساب الضغط أو مقر الكلام بالنسبة للسان وفقاً لعبارة Bally [46: 158]، ويحصل ذلك من اللحظة التي يتم فيها تصور الدلالة على أنها لا تشتمل فقط على كمون حجاجي، بل على كمون تطوري مما ينتج هذه الحركية في السياق [14: 133, 143]، وفي هذه النظرة فإن إحدى المجالات المميزة لمقاربة الإمكانيات الحجاجية الدلالية هي حركية الدلالات على مستوى القيم. فمن الناحية اللسانية تراعي النمذجة الخطابية القيم والاستبدال الخطابي لها مثل التسجيل في الملفوظ بعلامة لسانية [أثر، أو أشكالاً نموذجية]، وموقف [القيمة النموذجية] الموضوع التواصل في ما يتعلق بالمحتوى الافتراضي للملفوظ وللوظيفة التي من المفترض أن يمتلكها هذا الملفوظ في التفاعل اللفظي الذي يشارك فيه [21: 90-93].

إن دمج الأصناف التي يأخذها باحثو تحليل الخطاب بشكل مختلف يتم بالنظر إلى الآثار اللسانية النموذجية للأصناف الأخلاقية [aléthique]، والديونتيك [علم الأخلاق] [déontique]، والابستمولوجيا [l'épistémique]، والدكسولوجيا [doxologique]، و[علم التوحيد]، و[علم الجرح والتعديل] [l'axiologique] و[علم المذاهب] [volitif]، التي اعتبرها [48:9] كاشفة بشكل تدريجي ومناسب بشكل خاص عن حركية الكيانات اللسانية التي تشارك فيها، وتتضح حركية دلالات الكيانات اللسانية في الخطاب التعليمي في دلالة الإمكانيات الحجاجية

عند [12: 18; 95] Galatanu، لاسيما بالنسبة للمنطقة الدلالية النموذجية في الحساسية بشكل خاص للإكسيولوجيا المفصلية حول التقييم الإيجابي/ السلبي للمجالات الدلالية الجمالية والعملية والفكرية والتدوقية والعاطفية، ومن بين التعديلات الدلالية التناقضات الخطابية لهذه التقييمات.

وسنركز هنا على كيف نترجم كل أنموذج دلالي نظري في عملية تحليل هذه التبعية التبادلية بين المعنى والدلالة، وهي النمذجة في سياق المعنى بدلالة السياق. فما المعنى والدلالة ؟

- **البنية المعجمية والطبقات الثلاث ومرحلتى التحليل الدلالي:** تتكون البنية النظرية التي تستعمل في وصف دلالة الكيانات المعجمية لخطاب التعليمي الشفهي والكتابي من ثلاثة طبقات مستجيبة لمواصفات ناتجة عن تعريف الفعل الخطابي، مما يتطلب من ناحية أن الدلالة المعجمية يمكن أن تُفسَّر من أجل تمثيل العالم المدرك والمصمم بوساطة اللسان الذي يشير إلى مفهوم "Kleiber" للدلالة، وهو تصور متطابق إلى حد كبير من فرد إلى آخر ويشكل نوعاً من القاعدة لفهم التبادل الناجح [34: 27-43] من ناحية، ومن ناحية أخرى يجب أن تدمج الدلالة في إمكانات الكلمات الحجاجية، فهي تتشكل باختصار على المستوى النظري لكل كيان معجمي في:

- النواة أو سمات الأصناف الدلالية المستوحاة من [47] Putnam، والخصائص الأساسية و/أو الكليات والأوليات الدلالية حسب [92: 14] Wierzbicka، التي تمنح كل كيان معجمي ترسيخاً دلالياً ثابتاً وبعداً وصفياً [4: 49].

- أن تشكل الأنماط أو المجموعات المفتوحة للارتباط بين عناصر النواة والتمثيلات الأخرى كتلا دلالية داخلية [11]، وهنا نجد إمكانية تحديث جزء من ارتباطات تمثيلات المنفذة بوساطة الفعال الخطابي فضلاً إلى أن روابطها المقدمة على أنها طبيعية كما ذكرناه سابقاً، وبالتالي فإن هذا يحافظ على الجذور الحجاجية للأنموذج [4: 49] ويحفظ الجزء التطوري من الدلالة [92: 14] بالإضافة إلى الإمكانات الحجاجية.

- أن الإمكانات الحجاجية أو السلاسل [المتواليات] المحتملة والممكنة يؤدي نشوؤها داخل الكتل الحجاجية الداخلية إلى منع ارتباط الكلمة بعنصر من صورتها النمطية وبالسلاسل المحسوبة من الصورة النمطية.

- أن تتمثل خصوصية تحليل دلالة الإمكانات الحجاجية في تصور النواة والأنماط لكونها أداة توليد للمتواليات الخطابية الحجاجية ولالإمكانات الحجاجية، التي يمكن تنشيط أحداثها الخطابية أو تفكيكها أو حتى عكسها بوساطة ظواهر التلوث المشتركة أو السياقية [92: 14].

إن تكوين هذا الكائن النظري [الدلالة المعجمية] هو الخطوة الأولى، ويجد هذا الصرح النظري عند "Ducrot" مصدره في معنى تكرارات الاستعمال وفي مدونة الافتراضات الخارجية؛ التي من بينها تحليل خطابات صناعة المعاجم، والملفوظات المعلمة في سلاسل الاتصال. [93: 50]، الذي يؤدي - من خلال الخطوة الثانية - في تحديد الأحداث التي يتم تحليلها على هذا النحو إلى عمليات النشر الخطابي المنفذة انطلاقاً من الأحداث الخطابية، وبالتالي تتأكد أو تتعطل الإمكانات الحجاجية المحسوبة من الجهاز النمطي.

- **طبوغرافيا أو موضوعيات الابتكار الدلالي:** نسعى هنا إلى التركيز على جوانب معينة لتحليلات الإمكانيات الحجاجية في حالتها المعاصرة، التي تعتبر ضرورية لتحديد موضع البحث الحاضر، فجزء من التحليلات الدلالية يرتبط بالمحمولات الإسمية، ولاسيما في أحداث التجربة الاجتماعية أو الذاتية [33] على التركيبات الإسمية [2006; 133: 14] وحول الأسماء الموضوعاتية [48] وحول الأسماء التي نصادفها في مؤلفات [thèses de Le Thiec 2004; Château 2005; Merlet 2006; Frugoni 2007; Bourmallo 2007] وكذلك على الأفعال. [Galatanu 1984; Pescheux 2003a].

يتأكد من خلال طبوغرافيا الابتكار الدلالي على منفعة تحليل الإمكانيات الحجاجية للابتكار الدلالي للخطاب في بناء المعنى، الذي قام به المتكلم انطلاقاً من دلالة الكيانات المعجمية التي يعيها في الخطاب من جهة، ومن جهة أخرى يتأكد المشروع المنهجي بصورة غير شاملة في تحديد موضع حدوث هذا الابتكار في خطاب ما، ولم يتم حصر العناصر الحالية لهذه الطبوغرافيا أو هذا الموضوع إلا عارضا عند "Galatanu"، وتبدأ هذه الطبوغرافيا بالتصنيف الكلي لأنواع الحجاج في الخطاب: منها ثنائي أقسام تمثل الإمكانيات البلاغية بالمعنى التقليدي للمصطلح، والمتاحة للمتكلم، ويتم تجميعها معاً، إما في حجة متتالية ثم شرحها أو لم يتم ذلك من طرف المتواصل معه، وإما تجميعها معاً بهدف حجاجي، وغالباً ما يعتمد على كلمة واحدة، وبدورها تنقسم إلى قسمين من الحجاج؛ حسب ما إذا كان يتم نقلهما من خلال الدلالة المعجمية للكلمات التي تشكلهما في المستوى المعجمي أو في المستوى التركيبي [7:50]، وإما تجميعهما معاً بوساطة السياق الداخلي أو الخارجي للنص، أي بحضور الأنماط الثقافية أو غير المعبر عنها أو المستهدفة حجاجياً وتداولياً وخطابياً، ويمكننا اعتبار هذه التقسيمات بمثابة مصفوفة تتلاءم معها التقسيمات الأخرى أو الطبوغرافيات الحجاجية، ولاسيما الانعكاس الدلالي الإكسيولوجي، أو الخطابات/ التصريفات القطبية والتنميطات من طريق التتميط أو التتميطات غير المعبر عنها، أو المرتبطة بها [96-94:50]، وأفعال وأسماء الأوصاف والتنميطات والنماذج النمطية [49]، والمجسّدات [الديونوتولوجية أو اللاهوتية الثيولوجية أو الأخلاقية] من النماذج ذات الأصل الأكسيولوجي [48].

إن الأشكال اللسانية لهذا الابتكار المثير للأهمية تستشعر بشكل خاص دراسة الأشكال الانعكاسية للتلفظ، لأنه من خلال اقتراح التعديلات الدلالية لن تكون هناك سوى التعليقات على التلفظ، أو عروض المتكلم لنوع الاستنتاجات التي يجب على المرسل إليه أن يستمد منها خطابه. [81: 2].

يتعلق السؤال المشروع الذي يمكن طرحه بإمكانية إزالة هذا التحديد الموضوعي للابتكارات الدلالية- وبدقة أكثر للآليات الخطابية، ولوحد أو أكثر من الموضوعيات المرتبطة بأقسام الخطاب.

وفيما يأتي سنعلق على نظريتي التحليل اللساني للخطاب وتحليل الإمكانيات الحجاجية التي تتعلق بثلاثة خيارات نظرية ومسألتين منهجيتين، كما أن خصائص المقاربة الحجاجية التحليلية تسمح بتحديد خصوصية وضع تحليل الإمكانيات الحجاجية في تحليل الخطاب التعليمي، ومن ثم تقييمه كالاتي:

- **التحليل اللساني للخطاب وتحليل الإمكانيات الحجاجية:** تأخذ الخيارات النظرية الثلاثة المشار إليها هنا في الحسبان في المقاربة الحجاجية في دراسة انعكاسية الفعل الحجاجي مقابل التلفظ وهي: الخيار الذي يراعي

الدلالة المعجمية ذات الطبيعة التوجيهية مقابل السلاسل الخطابية، والخيار الانتسابي والوصفي في وصف اللسان، وخيار مفهوم تعدد الأصوات [الأصواتية] للمعنى، وفي الأخير سيشير الموقف المنهجي مقابل علاقة اللسان بالكلام إلى خصوصية التحليل الدلالي للإمكانات الحجاجية في المقاربة الحجاجية

أ- الخيار النظري الأول: الدلالة المعجمية ذات الطبيعة التوجيهية مقابل السلاسل الخطابية: سبق وإن تكلمنا على تباين النظريات الحجاجية في مقابل نظرية أفعال اللغة والطبيعة التوجيهية للدلالة المعجمية، إذ يتمثل اهتمام هذه النظريات في محاولة صياغة القواعد الداخلية للخطاب التي تتحكم في تسلسله، أي في شرح كيفية تقديم جميع الملفوظات ما يُفرض على المتكلم نوعاً محدداً من الاستنتاجات، وأن الاستنتاجات تستمد منها الملفوظات معناها الدقيق [31:12]، ومن هذا المنظور فإن أي خطاب هو إشهار بالفعل الذي يجعل قيمته الداخلية تندمج وتختلط مع النتيجة التي يطالب بها [31].

يُنْتَهَج تاريخ المنهجية الحجاجية في اللغة للتحليل اللساني للخطاب من خلال تتبع البحث الوصفي لهذه السلاسل، انطلاقاً من تأليف العنوان إلى التطورات الأكثر حداثة، إذ يُعَدَّ الحجاج أولاً وقبل كل شيء فعل المتكلم أو من خلال فعل متكلم ما من خلال ما يقدم به ملفوظاته أو مجموعة من الملفوظات على النحو المقصود لجعلها مقبولة عند الآخر [51:8] من ناحية، ومن ناحية أخرى جعل فعل هذا التقديم محكوماً بقيود نظام اللسان، حيث يمكن إعطاء الملفوظ: م1 كحجة لصالح الملفوظ: م2، ولا يكفي لـ: م1 أن يعطي أسباب الخضوع لـ: م2 [51]، فيجب أن تفي أيضاً البنية اللسانية لـ: م1 بشروط معينة لتكون قادرة على صياغة حجة م2 في الخطاب، ومن ثم فهي بالفعل مسألة تفسير الإمكانات الحجاجية للتعبيرات أو للملفوظات المحللة من خلال بنياتها اللسانية، وبالتالي تصاغ هذه الإمكانات في إطار التحليل الدلالي للإمكانات الدلالية.

فمن أجل تفسير الطبيعة الحجاجية للملفوظات يتوجب الحصول على وصف دلالي يحتوي منذ البداية على مؤشرات تتعلق بالاستعمال الاحتمالي لهذا الملفوظ، لدعم نوع ما من الاستنتاج [51:27]، ويركز هذا الخيار على تعريف البنى الدلالية؛ أي على تعريف الكيانات اللسانية القادرة على تفسير الطبيعة الحجاجية للملفوظات؛ ففي المرحلة الأولى من النظرية يتعلق الأمر بمسألة الخطاب الذي يتألف من ملفوظين على الأقل م1 وم2، أحدهما مخصص للآخر بالترخيص أو التبرير أو الفرض، فالأول هو الحجة والثاني هو الاستنتاج [51:163]، وبعض النظر عن تطور النظرية نحو المثالية الطوبوية، فإن جميع الصيغ ما بعد اللسانية للبنى الدلالية القادرة على تفسير الطبيعة الحجاجية اللسانية ستشتمل دائماً في نظريات التحليل اللساني للخطاب على ملفوظين: حجة/نتيجة، تختصر التسلسل. وفي الواقع إنها مسألة وصف توقع الملفوظ المنتوج م2 الذي يجعل الملفوظ م1 معترفاً به. فالدلالة الحقيقية للتعبير الحجاجي للملفوظ م1 في خطاب ما تتكون من وصف الملفوظ م2، وإذا تعمقنا أكثر، فإن النظرية الطوبوية لا تسمح فقط بتصميم المؤشر الدلالي الذي يسمح بأجراء اختبار ما من بين عدة مسارات بين الحجة والاستنتاج [51:38]، بل أيضاً يُنظر إلى القيم المعجمية بكونها موضوعية، وأن استعمال الكلمات هو استدعاء طوبوي، ومن ثم تنشئ الفرضية القائلة بأن معنى الكلمات وتوفير لحزمة طوبوية [51: 50, 51].

إن الاهتمام بالموضوعات الطوبوية مقابل التسلسلات ينقسم إلى شقين هما: كونها مبادئ عامة تعمل على دعم التفكير بطريقة غير منطقية تنطبق على العديد من السياقات المختلفة عن السياق الخاص الذي يستعمله الخطاب. [51:39].

فضلا على أن الطوبوس "le topos" لا يقدم مساهمة، وإنما هو داعم للخطاب الحجاجي، وله العديد من النقاط المشتركة مع الافتراضات المسبقة [52:86]، وهو ما يلاحظ في كل العناصر الموصوفة في الملفوظات التي يتم تحليلها وفي التعريفات غير المباشرة للتبئير الجناسي.

ومنه يمكننا أن نرى أن مفهوم التسلسل يتعلق بالآتي:

- أن دلالات الجمل يجب أن تتضمن إشارات إلى الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها من الملفوظات التي تتوافق معها في سياق ما، ومن ثم يجب تحديد الدلالة في شكل سلاسل ممكنة.
- بالأقوال التي هي إنجاز لهذه الدلالات وفقا لسياق ما للتلفظ الذي يتعلق بالخطاب.
- بالكلمات ومؤشرات المتتاليات ولاسيما في الصيغ ما وراء اللسانية لنظرية الكتل الدلالية على المستوى المعجمي مع الحجج الداخلية والخارجية. [11:1999].

ففيما يتعلق بالمتتاليات فإن الترسيخ الحجاجي لتحليل الإمكانات الحجاجية مثلها مثل التحليل اللساني للخطاب للدلالة يتوقع الارتباطات الممكنة بفضل جهاز توليد المتتاليات الخطابية التي تشكل علاقة الصورة النمطية للنواة، ويمكن حسب [Galatanu 12: 97; 8: 36; 7: 50] الاختلاف الأساسي في مراعاة الدلالة المعجمية للحاجة إلى شرح معنى الخطاب غير المحصور فقط في شرح الروابط الدلالية الخطابية إستنادا إلى الدلالة المعجمية الحجاجية كما هو الحال في التحليل اللساني للخطاب بل إلى شرحها من خلال التسلسلات التداولية الخطابية أو التفاضلات الاستنتاجية السياقية داخل النص وخارجه.

**ب- الخيار النظري الثاني: الانتسابي والوصفي في وصف اللسان:** لكون لسانيات "Ducrot" بنوية، فهي لذلك انتسابية مطلقا [30: 169; 51: 30; 2: 65, 111; 43: 39]، وهو الأمر الملحوظ بشكل خاص فيما يتعلق في مفهومه للنموذجية [52] الذي يشير إليه Kerbrat-Orecchioni، في أنه في فحصنا المعجم بأكمله نحن ملزمون بملاحظة أن هناك القليل جدا من الكلمات التي تفلت من حطام الموضوعية [22:147]، وفي هذا السياق فمن وظيفتي اللسان تعتبر الوظيفة الإعلامية في الواقع ثانوية بالنسبة للوظيفة الحجاجية، ومن ثم ففي سياق التحليل اللساني للخطاب يجب أن تبنى البنية الدلالية للتعبيرات دون وصف الواقع الذي تشير إليه هذه التعبيرات، ويتكون هذا البناء فقط من التعليمات المتعلقة بالاستمرارية التي تعطى في الخطاب، ومع ذلك فإن هذا الأمر يطرح إشكالية الموقف السيميائي في البحث الحالي للخطاب التعليمي، فلو اعتبرناه مواضيع سيميائية خاضعة للتحليلين المتمثلين في اعتبارهما تحليل: خطاب- علامات على أفعال اللغة، وعلاوة على ذلك فلو افترضنا أن فاعلية أثر المقول في المقول من وجهة نظر ديداكتيكية تعتمد على انعكاسية مقول [ملفوظات] فعل القول [أي تأثير فعل المقول على القول]، فإنه يبدو أننا لا نستطيع الاستغناء تماما عن الطابع الوصفي للواقع في الخطاب، وإلا سنفصل تماما



المنهجيتين التحليليتين، فبعد التأكيد مرارا وتكرارا على التكفل البديل بالمظهر التمثيلي أو الوصفي لمدونة الخطاب التعليمي وبالمظهر التلفظي، وبالتالي فلن نصرّ على هذا الموقف الراديكالي.

إن تبني الإمكانات الدلالية الحجاجية - في الواقع - يُعدّ حلا لهذه الإشكالية التي تقارب الخطاب التعليمي، إذ أن مقارنة الإمكانات الحجاجية هنا تبتعد عن ترسيخها الحجاجي، ولو على مستوى النواة والدلالة الإيمائية، كما أن مناقشة "Galatanu" لمستوى تسجيل نماذج الكيانات المعجمية في البنية الثلاثية الطبقات للنموذج يثير بشكل لافت للانتباه مناقشة "Ducrot" للتقابل النموذجي / غير النموذجي في مقال له نشر سنة 1990، والذي استشهد به هنا "Galatanu". [12: 87,100]

**ج- الخيار النظري الثالث: مفهوم الأصواتية [تعدد الأصوات] للمعنى:** من المحتمل أن تكون النظرية الأصواتية للمعنى هي النظرية التي تسمح لنا بتجميع الأشكال اللسانية المختلفة بالطبيعة الانعكاسية للخطاب بشكل أفضل سواء أكانت هذه الأشكال صريحة أم ضمنية، وهو المفهوم الذي لا يتجزأ من نظرية التحليل اللساني للخطاب، الذي ينبع من الاختلاف الكبير لـ "Ducrot" عن "Searle"، وهي النظرية التي لها متتاليات دلالية متعلقة بالأعمال المنجزة فيعطينا "Ducrot" مثلا في وصف الوعد غير المعزول من خلال وصفه الفعل الذي يقدم تلفظه على أنه إضافة إلى المتكلم حتمية الوفاء بالتزامه غير الضمني بالنسبة لمن يعد، وأن يكون ملزما في الواقع حيث أن عرض كلام الفرد على أنه وعد، وبشكل مختلف في الأساسي، يُعرض على أنه التزام ويكون شاهرا لكون يكون فيه المرء بوضوح موضوع التزامات غير قابلة للطلب، لكن هذا الكون لا يتطابق مع العالم الحقيقي ولا يكون أكثر من كونه فاعل الكلام الشخصي في الطلب، وليس هو الشخص الحقيقي، بل هو خارج الفعل، [2: 79]

[81]، والأهم من ذلك بالنسبة لـ "Ducrot" أن الأمر يتعلق باكتشاف في معنى الملفوظات التعليق على التلفظ الأقوى جوهريا من ذلك الذي يعبر عنه في إتمام الأفعال التكليمية، وبالنسبة له فإن هذه الأفعال التكليمية تظهر كظاهرة ثانوية مشتقة من واقع أكثر عمقا، أي وصف المقول كتمثيل مسرحي وأصواتي، ويقدم الخطاب إمكاناته اللاحقة الاستمرارية والإلزامية أو التسلسلات كما رأينا في الخيار النظري الأول، وبالإضافة إلى ذلك فإن السلاسل تكون فاعلة ومولدة من الخطاب، وتشكل معناه، حيث لا يتعلق الأمر بوصف الكلام س بالاستنتاجات التي استخلصها حقيقة، بل من خلال نوع الاستنتاجات التي يُفترض استخلاصها، لأن المتلقي اختار س فعند القيام بذلك يطلب "Ducrot" عدم الخلط بين المتلقي وشخصية الكوميدي الكلامي والمتلقي الحقيقي للرسالة، ففي القيام بذلك يقرر "Ducrot" قصر الوصف الدلالي للكيانات اللسانية على الخطاب المثالي الذي تقدمه.

تتحدى النظرية الأصواتية للمعنى التي طورها [Ducrot 2; 2001]، ثم في إطار [laScapoline[Nolke] Olsen 2000; Dendale Coltier [2002] 26: 295] Bakhtine، فيرى "Ducro" من جانبه أن معنى الملفوظ في التمثيل الذي يعطيه التلفظ يمكن أن يتسبب في ظهور أصوات ليس من أصوات المتكلم، ومن ثم نميز ثلاث شخصيات أو كائنات خطابية وسنذكر منها:

- أن يكون المتكلم ل بالمعنى الحقيقي للملفوظ، وهو الذي يقدمه كمسؤول عنه؛ أي كشخص يجب على المرء أن ينسب إليه المسؤولية عن هذا الملفوظ [2: 208]، بذلك يتم تمييزه عن المؤلف التجريبي للملفوظ.

- أن الملفوظان الإشهاريان م 1 وم 2 وغيرهما يعطيان للمتكلم المسؤول عن اللفظ الوجود، وبوساطته هذه يعطي الإشهاريات التي تنتظم فيها وجهات النظر والمواقف وجودا [205: 2].

يمكن للمتكلم إذن أن يقدم تلفظا كفعل يصرح فيه على أنه المسؤول عنه، ومعبرا عن المواقف التي يرفض فيها مسؤوليته عنها. [208: 2]، ويعطي "Ducrot" مثلا عن ذلك، وهو مثال النفي المتناقض، الذي يقسمه إلى صنفين: هما النفي الجدلي والنفي ما وراء اللساني [217: 2]، وأن دراسة هذين المثالين بالتحديد هي التي توضح الآليات المسماة بالتبؤير الجناسي. [53]

ومن ثم فمفهوم الأصواتية للمعنى هو الذي يصنع مشهدا للمتلفظين المختلفين المشاركين في الموقف الكلامي، وكذلك لوجهات النظر المختلفة المنسوبة إليهم من قبل المتكلم، ومن الممكن اعتبار العديد من الكيانات اللسانية مرشحة لبناء مشهد الخطاب والمشهد الحجاجي، بينما لا يكون المعنى شكلا لسانيا مرجعيا، وسنعرض الآن نوعين من المواقف المنهجية التي تقابل علاقة اللسان بالكلام ولاسيما في المقاربة الحجاجية في تحليل دلالة الإمكانات الحجاجية.

د- الموقف المنهجي: ما بين الاستبدالي والنحوي والتركيب النحوي المدمج والنص بعده وسيلة وموضوع: تعالج النظريات الدلالية من خلال مدونات الخطاب التعليمي وتحليله بغض النظر عن توجهات العلاقات التركيبية في حضورها "in praesentia" في الكلمات التي تؤسس خطية الإنتاج الخطابي، وكذلك في معالجة العلاقات الترابطية في غيابها "in absentia" في ذاكرة ما بين الكلمات التي تقدم الشيء المشترك أو الاستبدالات. [173, 172: 54].

إن هذين النوعين من العلاقات يشتغلان في آن واحد في إنتاج المعنى وتأويله، فكيف يمكننا في التحليل اللساني أن نتعامل مع هذين النوعين من العلاقات؟ وهنا نتذكر بأن المقابلة بين العلامة ترتبط بالعلاقات الاستبدالية والنص المكون من العلاقات التركيبية، وهو ما قدمه كل من "Rastier" و "Ducrot"، وخاصة عند "Ducrot" الذي يقول فيه: "لا يمكن للدلالة الاستبدالية بأي حال الاستغناء عن الدلالات التركيبية" [...] فوصف الكلمة هو إشارة إلى قاعدة التي تجعل من الممكن التنبؤ بتأثير هذه الكلمة في الخطابات التي تستخدم تأثير المعنى السياقي لها، ومن ثم فإن التغيير الناتج في هذا السياق فقط - من خلال إدخال هذه الكلمة - هو ما يميز الدلالات التركيبية، وهو ما يعطي للفرد نفسه مهلة التنبؤ بمعنى الكلام وليس وصف معنى الكلمات". [49: 2]

وهنا نتأكد نقطتان: إحداهما تتعلق بموقف النظريتين تجاه الدلالة، والأخرى تجاه المعنى، فدلالة Ducrot، Anscombre و Ducrot، و de Carel ترتبط بمستوى الكلمة في المستوى الاستبدالي، وليس على المستوى التركيبي المدمج، وهو ما يبرره الاقتباس السالف الذكر، فمفهوم الدلالة يعتمد عند هؤلاء العلماء على الخطابات أو الحوارات المتبلورة التي تقدمها، وتتكون فرضياتها الداخلية من الملفوظات الافتراضية أي من المتواليات التركيبية، فمن وجهة النظر هذه فإن موقف الإمكانات الدلالية الحجاجية يكون متشابها جدا، لكون التراكم لها ثلاث طبقات ولكون النماذج النمطية للنواة تولد متواليات خطابية محتملة ولها إمكانات حجاجية، لذلك يمكننا أن نتكلم هنا عن التركيب النحوي المدمج فيما يتعلق بمفهوم الدلالة.

لكن ماذا عن مفهوم ونظام المعنى؟ فبقدر ما يتم انتاج المعنى وتأويله أثناء دوران التركيبات في السلسلة الكلامية، فإنه ينطلق من التآلف الاستبدالي التركيبي، إذ يتعلق بالنص، وتراعي نظريتنا التحليل اللساني للخطاب ونظرية تحليل دلالة الإمكانيات الحجاجية هذا البعد التركيبي الذي يأخذ فيه المعنى نقطة انطلاق خيالية [29: 307] أو مجموعة من الفرضيات الخارجية ولاسيما حالة خطاب الصناعة المعجمية [49: 131; 50: 93].

ويبدو أن هناك طريقتين ممكنتين فيما يتعلق بنظام المعنى وتأويله، وهي إما بإمكانية اسمه، وهنا ينظر "Ducrot" إلى المعنى كوسيلة حصرية تسمح ببناء الفرضيات الداخلية والنظرية، فالتأويل هو وسيلة وأداة، في حين أن التخصصات الأخرى التي لها علاقة بالمعنى تأخذ كهدف لها [2:307]، وعند "Galatanu" أن المواقف تكون أقل حصراً هنا حتى لو كان المعنى وسيلة، فإن التحليل اللساني للخطاب المعبأ في تحليل دلالة الإمكانيات الحجاجية يجعل من الممكن وصف المعنى الذي يمكن أن تنسبه الذات المؤولة إلى أحداث الملفوظات، وإلى تحديد طبيعتها، من أجل بناء تبعا لذلك دلالات الكيانات اللسانية، التي تم حشدها في هذه الملفوظات [12:96] التي تنطلق من النهج نفسه وتعطي المعنى الحالة نفسها التي عينها من قبل "Ducrot" من طريق هذا السبيل.

تكون الملفوظات في تحليل دلالة الإمكانيات الحجاجية بعدد كيانات تركيبية التي هي مواضيع تجريبية للتحليل اللساني للخطاب أيضا ومؤولات لبعض الكلمات في الخطاب الذي تنتمي إليه، لأنها تنشط الحجج المحتملة المدرجة في الدلالة، ونتيجة لذلك تكون بعض الملفوظات مكونة لمعنى الكلمات المتزامنة، وهذا المعنى يجب أن يؤخذ في عين الاعتبار البنية الإجرائية للدلالة بعدد إمكانيات حجاجية، ومعنى هذه الملفوظات بقدر ما يشارك في الدلالة يصبح موضوعا للدراسة وليس مجرد وسيلة، ويرجع هذا -من بين أمور أخرى- لحقيقة أن تحليل الإمكانيات الحجاجية ينظر إليها على أنها نظرية شاملة للدلالة؛ أي أن الدلالة ترابطية وليست تفضيلية [9:49]، وحدد Putnam [47: 36-37] أكثر هذه الترابطات وهذه القابلية للتعديل في الدلالة، إذ أنه عندما يجب تعديل الملفوظات التي تشكل جزءا من شبكة معتقداتنا يكون لدينا تبادلات يجب القيام بها.

ويضيف "Putnam" أنها يمكننا تحديد ما هو أفضل تبادل في سياق ما من خلال النظر في التعريفات التقليدية للمصطلحات، لأن الدلالات لها هوية بمرور الوقت ولكن ليس لها طاقة [47]، ومن ثم فإن النظر إلى الدلالة في طابعها الشامل يتألف من مراعاة كل من الاستبدالي والتركيب، ففي السياق تثبت الكيانات المعنى، أي في داخل النصوص وفي التوليفات التي تجمعها من اللحظة التي يعتمد فيها المعنى الثابت في كيان ما على ملفوظات الخطاب التعليمي ومن المثير للاهتمام، بلحاظ هذه الملفوظات مواضيع ومصادر للمعلومات لأجل صياغة ما وراء-لسانية للعناصر المكونة للنموذج الثلاثي الطبقات.

ومن ثم يمكن أن تصبح الملفوظات في النص كائنات من منظور تحليل الإمكانيات الحجاجية، وهذا ما يثير التساؤل حول التقسيمات الموجودة في الدلالة مثل: الاصطلاح/السياقية- والإشارة/النص، فبالنسبة لـ "Galatanu" فإن دلالة الإمكانيات الحجاجية هي في الواجهة بين الدلالة المعجمية والتحليل اللساني للخطاب، حيث أن التحليل اللساني للخطاب هو الوسيلة التي يمكن أن تقولها الدلالة المعجمية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى هي في الواجهة بين الدلالة المعجمية والدلالة النصية، حيث أن الدلالة النصية هي حالة الدلالة المعجمية [33]،

وبالتالي فإن موقف نظرية الإمكانيات الحجاجية تجاه نصوص الخطاب التعليمي سيكون جامعا لكلا النظريتين حيث تعد وسائل وإلى حد ما مواضيعا للتحليل الدلالي.

ومن ثم فالنص يوجد في كل من التحليل الدلالي كوسيلة، وكذا في الحالة الممنوحة للفرضيات الداخلية، ولا يزال السؤال مطروحا: هل هذه القواعد التأسيسية البسيطة للغة أو هو قواعد صياغة الخطاب؟

### الخاتمة:

ناقشنا من خلال البحوث المنجزة في هذا الرؤية المعاصرة كون المعارف والأفعال الديدانكتيكية هي نتائج التلطف في المقام والمواقف الاجتماعية المتعددة، وبالتالي -حسب هذه الرؤية- فإن الكفايات اللغوية التي تم إنجازها تشير إلى الفعل الخطابي الموجة نحو استنتاجات المتعلم أو المتلقي، التي يرغب في أن يراها مخرجات ونتائج لديه في حوارياته ضمن شكلها الحجاجي كتركيبات للمعنى، وبالتالي فإن البحوث المنظرة والتطبيقية تخدم إنشاءات المعنى المؤسس على التحليل اللساني للخطاب من جهة، ولإمكانيات الحجاجية من جهة أخرى، ومن ثم أعطت تفسيرات لفاعلية القول في التعبيرات الذاتية المستلهمة من مفهوم المعنى عند "Benveniste"، التي كانت غامضة ولم يتم حل عوالمها في المرحلة الأولى في بلورة هذه الرؤية، وفي المرحلة الثانية أثّرنا في مسألة تحليل الملفوظات أسئلة من طبيعة التعديلات الدلالية في السياق وما يجب اعتباره أنموذجا، وأخيرا أخذنا في الحسبان تعدد الأصوات، حيث ركزنا على المكونات فوق-لسانية للأتمودج الدلالي حسب أي أنموذج مستعمل ومعين بشكل أساسي بالمحور الاستبدالي للتأويل، بل إن المقابلة شبه النسقية لآليات الجناس المرتبطة بآليات تعدد الأصوات هي التي قادت إلى المرحلة المعاصرة لهذه الرؤية التي تراعي الدلالة الاستبدالية التركيبية.

وهنا حاولنا الإجابة على الإشكالات -التي كانت في بداية البحث - في اعتبار النظريات الدلالية في التحليل اللساني للخطاب والإمكانيات الحجاجية تمثيلات لقواعد الإنشاء للسان في مفهوم "Searle"، ومن ثم توضحت وتحددت الانتظامات في الخطاب ضمنا والمفسرة بصياغة المتكلم للقواعد الخطابية، التي تقتصر على القواعد التكوينية، وفي هذه المرحلة التالية وبسبب تعدد الأصوات وخاصة الجناسية فإن الآليات الخطابية التي تم مناقشتها في هذا البحث والدراسة لم تكن فقط آتية من هذا النوع من القواعد، بل آتية كذلك من القواعد التي تمكن الفرد أن ينجز بها القول بشكل معقول في إطار هذا الخطاب المرتبط بمجال الممارسة، ومن ثم حق لنا طرح سؤال طبيعة النوع ودوره، وليس فقط في التأويل في بناء المعنى، بل أيضا في النظرية الدلالية نفسها، وهذا قادنا إلى عدم الاهتمام بالمجالات الخطابية الأخرى بل اهتمامنا بدلا منها بالوحدات الموضوعية -كما يقول [Maingueneau] أو التجريبية كما يقول [Branca-Rossof] - في قواعد التلطف [القواعد النوعية] التي يتواضع عليها متكلم والخطاب المدرس، ومن الناحية النظرية اهتمامنا على الأقل بالتالي لا تكون -ربما فيها- الإمكانيات الحجاجية مستقلة عن الأجناس.

**CONFLICT OF INTERESTS****There are no conflicts of interest****المراجع:**

- [1] Galatanu Olga.1999 : Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée. In: *Langue française*, n°123, 1999. Sémantique et stéréotype, sous la direction de Olga Galatanu et Jean-Michel Gouvard. pp. 41-51.DOI: <https://doi.org/10.3406/lfr.1999.6295>. [www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1999\\_num\\_123\\_1\\_6295](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1999_num_123_1_6295)
- [2] DUCROT. O., 1984, Le dire et le dit, Paris éditions de Minuit.
- [3] -RASTIER F., 1987, Sémantique interprétative, Paris, PUF.
- [4] 4-Rastier François. 1998 :Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. In: *Langages*, 32<sup>e</sup> année, n°129, 1998. Diversité de la [des] science[s] du langage aujourd'hui. pp. 97-111.DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1998.2149>.[www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1998\\_num\\_32\\_129\\_2149](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1998_num_32_129_2149)
- [5] MOESCHLER J. REBOUL.A., 1998a, La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication, Paris, édition du Seuil, coll. Points
- [6] 3-Portine Henri. "Introduction". In: *Langages*, 30<sup>e</sup> année, n°124, 1996. Actualité de Jacques Damourette et Edouard Pichon, sous la direction de Henri Portine. pp. 3-16. [www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1996\\_num\\_30\\_124\\_1760](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1996_num_30_124_1760)
- [7] 5-Benveniste Emile.1970 : L'appareil formel de l'énonciation . In: *Langages*, 5<sup>e</sup> année, n°17, 1970. L'énonciation. pp. 12-18. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1970.2572>[www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1970\\_num\\_5\\_17\\_2572](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1970_num_5_17_2572)
- [8] 7-GALATANU, O. 1999: 'Argumentation et analyse du discours ', in éd. Gambier, Suomela-Salmi E., Jalons 2,Publication du Département d'Etudes Françaises Université de Turku, Finlande, p. 41-53
- [9] 8-GALATANU O. 1999: « Signification, sens et construction discursive de soi et du monde », in BARBIER JM. et GALATANU O. [dir.], *Signification, Sens, formation*, PUF, pp. 25-43.[www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2001\\_num\\_134\\_1\\_2782\\_t1\\_0169\\_0000\\_3](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_134_1_2782_t1_0169_0000_3)
- [10] -GALATANU, O. 2002a : "La dimension axiologique de l'argumentation." Dans Les facettes du dire. Hommage à Oswald Ducrot. Carel, M. [éd.].Paris: Kimé.
- [11] GALATANU O. 2007. "Sémantique et élaboration discursive des identités : « l'Europe de la connaissance » dans les discours académiques", dans SUOMELA -SALMIE., DERVINF., Perspectives interculturelles et interlinguistiques sur le discours académique. Finlande, Turku, Publication du département d'études françaises, n° 8, Université de Turku, 120-148.
- [12] Carel Marion, Ducrot Oswald. Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. In: *Langue française*, n°123, 1999. Sémantique et stéréotype, sous la direction de Olga Galatanu et Jean-Michel Gouvard. pp. 6-26. DOI : <https://doi.org/10.3406/lfr.1999.6293>. [www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1999\\_num\\_123\\_1\\_6293](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1999_num_123_1_6293)

- [13] Galatanu, O. 2002 « Le concept de modalité : les valeurs dans la langue et le discours », dans O. Galatanu [éd.], *Les Valeurs*, M.S.H. Ange Guépin, Nantes, 2002, p.17-32.
- [14] -GALATANU. O., 1996a, «Apprentissage et argumentation : effets identitaires», dans BOURGEOIS.E., *L'adulte en formation*, Liège/Bruxelles, De Boeck Université, p. 138-147.
- [15] GALATANU O. 2007 : « Pour une approche sémantico-discursive du stéréotypage à l'interface de la sémantique théorique et de l'analyse du discours », in BOYER H. [éd.], *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Tome 4 Langue[s], Discours, L'Harmattan, Paris, pp. 89-100.
- [16] BRANCA -ROSSO f. S. 1999b: Des innovations et des fonctionnements de langue rapportés à des genres. In: *Langage et société*, n°87, 1999. Types, modes et genres de discours. pp. 115-129. DOI: [https://doi.org/10.3406/lsoc.1999.2856www.persee.fr/doc/lsoc\\_0181-4095\\_1999\\_num\\_87\\_1\\_2856](https://doi.org/10.3406/lsoc.1999.2856www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1999_num_87_1_2856)
- [17] Galatanu, O. 1996b. Apprentissage et argumentation: effets identitaires. In *L'adulte en formation: Regards pluriels*, pp.137-147. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- [18] BRANCA -ROSSO f. S.:1999c : Des innovations et des fonctionnements de langue rapportés à des genres. In: *Langage et société*, n°87, 1999. Types, modes et genres de discours. pp. 115-129. DOI : [https://doi.org/10.3406/lsoc.1999.2856www.persee.fr/doc/lsoc\\_0181-4095\\_1999\\_num\\_87\\_1\\_2856](https://doi.org/10.3406/lsoc.1999.2856www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1999_num_87_1_2856)
- BRANCA -ROSSO f. S., 1999a, "Types, modes et genres : entre langue et discours", dans *Langage et société* n° 87, Mars 1999, p.5-24. DOI [https://doi.org/10.3406/lsoc.1999.2851www.persee.fr/doc/lsoc\\_0181-4095\\_1999\\_num\\_87\\_1\\_2851](https://doi.org/10.3406/lsoc.1999.2851www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1999_num_87_1_2851)
- [19] MAINGUENEAU D., 2005, « L'analyse du discours et ses frontières », *Marges linguistiques*, n° 9. <http://pagesperso-orange.fr/dominique.maingueneau>
- [20] MAINGUENEAU D., 2004, *Discours littéraire*, Paris, Armand Colin, p. 180-187. <http://pagesperso-orange.fr/dominique.maingueneau>
- [21] Beacco Jean-Claude, Moirand Sophie. Autour des discours de transmission des connaissances. In: *Langages*, 29<sup>e</sup> année, n°117, 1995. Les analyses du discours en France, sous la direction de Dominique Maingueneau . pp. 32-53. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1704>. [www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1995\\_num\\_29\\_117\\_1704](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1995_num_29_117_1704)
- [22] GALATANU. O., PESCHEUX M., 2003, "L'inscription de l'interaction discursive dans la langue, communication dans MARILLAU d. P., xxi<sup>e</sup> Colloque d'Albi « L'intertextualité », le 10 juillet 2003, ALBGAA. LISSON R., 1982, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier, coll. *Langage et Apprentissage des Langues LAL*. <https://journals.openedition.org/mots/6703>
- [23] KERBRAT -ORECCHIONI C., 1997, *L'énonciation*. Paris, édition Armand Colin
- [24] LAKS. B., 1996, *Langage et cognition*, Paris, Hermès.



- [25] CONDAMINES A., 2003, Sémantique et corpus spécialisés. Constitution de bases de connaissance terminologiques, Mémoire d'Habilitation à Diriger les Recherches en Linguistique, Toulouse, Université Toulouse-Le Mirail.
- [26] RASTIER F., 2001, « Eléments de théorie des genres », Texto! juin 2001 [en ligne], [www.revue-texto.net/inédits/Rastier](http://www.revue-texto.net/inédits/Rastier), consultée mai 2007. [http://www.revue-texto.net/Inédits/Rastier/Rastier\\_Elements.html](http://www.revue-texto.net/Inédits/Rastier/Rastier_Elements.html)
- [27] BAKHTINE. M., 1984, Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard.
- [28] FOUCAULT M., 1969, L'archéologie du savoir, Paris, Gallimard.
- [29] DUCROT. O., 1980a, Les mots du discours, Paris, éditions de Minuit.
- [30] ANSCOMBRE Jean-Claude et DUCROT Oswald, 1983 : *L'ARGUMENTATION DANS LA LANGUE*, Mardaga, Coll. "Philosophie et langage", 1983
- [31] DUCROT. O., 1980b, Les échelles argumentatives, Paris éditions de Minuit
- [32] -MAINGUENEAU. D. 1991, L'Analyse du Discours, Paris, Hachette Supérieur, 3e édition.
- [33] Galatanu, O. 2008 : « La construction discursive de la dimension temporelle des entités lexicales », dans Les Actes du XXVIIIe Colloque International d'Albi Langages et Signification, P. Marillaud et R. Gauthier [éds.], *LANGAGE, TEMPS ET TEMPORALITE*, CALS/ CPST, Université de Toulouse, 2008, p.15-25.
- [34] SEARLE. J.R., 1972, Les actes de langage, Paris, Hermann.
- [35] SEARLE. J.R., 1985, L'Intentionnalité, Paris, éditions de Minuit
- [36] GREIMAS A., COURTES J., 1993, Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris, Hachette.
- [37] GRICE H.P., 1957, « Meaning », dans Philosophical review n° 66, p. 377-388. <http://links.jstor.org/sici?sici=00318108%28195707%2966%3A3%3C377%3AM%3E2.0.CO%3B2-P>
- [38] SPERBER D. & WILSON. D., 1989, La pertinence. Communication et cognition. Paris, CHARAUDEAU. P., 1992, Grammaire du sens et de l'expression, Paris, Hachette éducation.
- [39] RECANATI. F., 1979, La transparence et l'énonciation. Pour introduire à la pragmatique, Paris, éditions du Seuil.
- [40] CHARAUDEAU. P., 1992, Grammaire du sens et de l'expression, Paris, Hachette éducation.
- [41] PORTINE. H. 1992. « La notion d'énonciation et l'évolution de la didactique des langues », dans FLAMEN. T –BOISTRANCOURT. D., Théories, données et pratiques en Français Langue Étrangère. Lille, Presses universitaires de Lille, p. 39-59. [https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice\\_display&id=6297](https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=6297)
- [42] BENVENISTE. E., 1958, « De la subjectivité dans le langage », dans Problèmes de linguistique générale, Paris, Gallimard, t. I, p. 258-266. <http://latina.phil2.uni-freiburg.de/raible/Lehre/2006/Materialien/Benveniste.pdf>
- [43] DUCROT [O.], 1972, Préface à Searle [J.R.] *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, traduit de l'anglais par H. Pauchard, Paris, Hermann, pp. 7-34.

- [44] KLEIBER. G., 1999, Problèmes de sémantique, la polysémie en question, Villeneuve-d'Ascq, Presses. Universitaires du Septentrion
- [45] AUSTIN. J.L., 1970, Quand dire, c'est faire, Paris, éditions du Seuil.
- [46] PUTNAM. H., 1975, "The meaning of «meaning»", Philosophical papers, vol. 2, Cambridge, Cambridge University Press, p. 215-271.
- [47] BALLY. C., 1952, Le langage et la vie, Genève, Droz [3e édition].
- [48] -GALATANU. O., 2002b, « Le concept de modalité: les valeurs dans la langue et le discours », dans GALATANU. O., Les Valeurs, 2002, Nantes, M.S.H. Ange Guépin, p. 17-32.
- [49] GALATANU. O., 1996a, «Apprentissage et argumentation : effets identitaires», dans BOURGEOIS.E., L'adulte en formation, Liège/Bruxelles, De Boeck Université, p. 138-147.
- [50] GALATANU O. 2009, "Semantic and discursive construction of identities. "Europe of knowledge" in the academic discourse", in SUOMELA-SALMI E. & DERVIN F. [eds], Cross-cultural and Cross-linguistic. Perspectives on Academic Discourse, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, p. 275-293. <https://doi.org/10.4000/corela.6577>
- [51] Ducrot O. 1993, « À quoi sert le concept de modalité ? », in *Modalité et acquisition des langues*, Dittmar, N. et Reich, A. [eds], 111-129. Berlin : Walter de Gruyter.
- [52] RASTIER F., 1989, Sens et textualité, Paris, éditions Hachette.
- [53] PESCHEUX, Marion 2007 : Analyse de pratique enseignante en FLE-S : mémento pour une ergonomie didactique en FLE.
- [54] DUBREILE., 2005, « étude des collocations épistémiques en corpus spécialisé: de la théorie à l'empirie », dans Actes des Journée d'études Toulousaines JETOU 2005, « Rôle et place des corpus en linguistique », Toulouse, p. 121-131. Rôle et place des corpus en science du langage », *Calenda*, Published on Wednesday, March 30, 2005, <https://calenda.org/190064>
- [55] SAUSSURE de L., 1995, Cours de Linguistique générale, Paris, Payot.